

# VALPPAAKSI KANSALAISEKSI – YHTEISKUNTATIEDOLLISEN OPETUKSEN TAITO JA TEORIA

15

HISTORIAALLIS-YHTEISKUNTATIEDOLLISEN  
KASVATUKSEN TUTKIMUS- JA  
KEHITTÄMISKESKUKSEN TUTKIMUKSIA

---

**Jan Löfström,  
Arja Virta  
&  
Ulla-Maija Salo**



Valppaaksi kansalaiseksi  
– Yhteiskuntatiedollisen opetuksen  
taito ja teoria

Helsinki 2017

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen  
tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 15

Julkaisusarjan toimitus:  
Jukka Rantala

Tutkimuksia-sarjan toimituskunta:  
Professori Jukka Rantala (pj.), Helsingin yliopisto  
Professori emerita Sirkka Ahonen, Helsingin yliopisto  
Professori Arja Virta, Turun yliopisto

ISBN 978-951-51-3861-3 (nid)  
ISBN 978-951-51-3862-0 (PDF)  
ISSN 1459-5710

# VALPPAAKSI KANSALAISEKSI – YHTEISKUNTATIEDOLLISEN OPETUKSEN TAITO JA TEORIA

Jan Löfström, Arja Virta & Ulla-Maija Salo

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen  
tutkimus- ja kehittämiskeskus  
HELSINKI



# VALPPAAKSI KANSALAISEKSI – YHTEISKUNTATIEDOLLISEN OPETUKSEN TAITO JA TEORIA

## ESIPUHE

Tässä teoksessa käsitellään yhteiskunnallisen kasvatuksen ja opetuksen teoreettisia ja käytännöllisiä kysymyksiä. Kirjan kohderyhmänä ovat ensisijaisesti opettajat ja opettajaksi opiskelevat, joiden työkenttään yhteiskuntaopin opetus kuuluu ja joiden vastuulla koulun yhteiskunnallinen kasvatus useimmiten on. Yhteiskuntaoppi perusopetuksen ja lukion oppiaineena on keskeinen osa yhteiskunnallista kasvatusta ja opetusta, mutta näiden alue on laajempi, sillä se ulottuu myös muihin oppiaineisiin ja viime kädessä koulun koko toimintakulttuuriin. Kaikki opettajat ovat yhteiskunnallisia kasvattajia.

Yhteiskuntaelämä edellyttää usein hiljaista tietoa siitä, millaisia käytäntöjä, normeja ja ajattelutapoja yhteiskunnassa on. Tällaista tietoa opitaan yleensä informaalisti, epävirallisesti, erilaisissa arkielämän tilanteissa, ihmisten kohtaamisissa ja mediassa. Informaali oppiminen on kuitenkin satunnaista ja fragmentaarista, kun taas koulun opetus pyrkii systemaattisuuteen ja asioiden käsitteelliseen jäsentämiseen. Kouluopetuksen haasteena on rakentaa silta akateemisen ja arkielämässä rakentuvan yhteiskunnallisen tiedon välille, tehdä käsitteellinen tieto ymmärrettäväksi konkreettisin arkielämäkytkennöin, ja lisätä nuorten valmiuksia käsitellä jäsentymättömältä vaikuttavaa yhteiskunnallisen informaation tulvaa. On olennaista opiskella, miten yhteiskunnallinen tieto muodostuu, miten sen pätevyyttä arvioidaan ja miten sitä käytetään. Yhteiskunnallisissa asioissa totuus on harvoin yksiselitteinen asia, mutta tämä ei tarkoita sitä, että kaikki yhteiskunnallisia asioita koskevat väitteet olisivat vain mielipiteitä tai yhtä arvokkaita. Tietoväitteiden pätevyyttä voidaan arvioida ja jotkut väitteet voidaan katsoa totuusarvoltaan paremmiksi kuin toiset. Jotkut väitteet voidaan perustellusti arvioida vääriksi, ja näin on myös älyllisesti rehellistä toimia.

Yhteiskunnallisen opetuksen ja kasvatuksen eräs keskeinen tavoite on itsenäisen tiedonhankinnan ja kriittisen, moniperspektiivisen ajattelun valmiuksien vahvistaminen lapsissa ja nuorissa. Yhteiskunnallisen opetuksen tulisi vahvistaa sekä tietoja että taitoja. Suomessa yhteiskunnallisen opetuksen ja kasvatuksen suurin haaste ei kuitenkaan liity niinkään tietoihin ja taitoihin, vaan asenteisiin ja toimintaan. Suomalaiset lapset ja nuoret tietävät ja osaavat yhteiskunnallisia asioita verraten hyvin, mutta heillä on heikko luottamus

omaan osaamiseensa. Yhteiskunnallinen itseluottamus, usko omaan kykyyn ymmärtää yhteiskunnallisia asioita ja tuoda esille omia yhteiskunnallisia näkemyksiä on kansalaiselle tärkeä voimavara. Myös koulun on syytä vahvistaa sitä, luoda oppilaille tilaisuuksia keskustella ja väitellä yhteiskunnallisista kysymyksistä ja osallistua yhteisiä asioita koskevaan päätöksentekoon koulussa. Kyse on siitä, että koulun toimintakulttuurin tulisi kokonaisuudessaan tukea nuorten luottamusta omiin yhteiskunnallisiin valmiuksiinsa.

Yhteiskunnallisessa opetuksessa käsitellään väistämättä myös eettisiä kysymyksiä. Ne ovat joskus hyvin kiistanalaisia ja niihin liittyy yhteiskunnallisia jännitteitä ja arvojen yhteentörmäyksiä. Opettaja saattaa tuntea arkuutta asian äärellä, mutta on tärkeää, että eettisiä ja arvokysymyksiä käsitellään koulussa suoraan ja pelkäämättä. Siten oppilaat voivat saada kokemuksen, että arvoerimielisyydet ja keskustelu niistä ovat normaalia yhteiskuntaelämää. Arvoväittekin on olennaista alistaa kriittiseen tarkasteluun, jotta niiden lähtökohtia ja seurauksia voidaan punnita ja niiden mahdolliset ongelmakohdat nostaa esiin. Mitä tahansa väitteitä ei tarvitse hyväksyä sellaisenaan sen vuoksi, että niissä sanotaan puhuttavan arvokysymyksistä.

Yhteiskunnallinen aktiivisuus ja osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan ovat asioita, jotka voidaan oppia ja omaksua. Se kuitenkin edellyttää, että osallistuminen on mielekästä ja osallistumisen harjoittelu motivoivaa. Osalle nuorista heidän yhteiskunnallinen todellisuutensa ei tarjoa tällaista motivoivaa tekijää, ja tämä on ensisijaisesti poliittinen ongelma. Koulun yhteiskunnallinen opetus ei voi taikoa aineellisia olosuhteita ja yhteiskunnan rakenteita toisenlaisiksi, mutta se voi pyrkiä siihen, että nuorille rakentuisi rakentuisi yhteiskunnasta uskottava ja realistinen, ja samalla rohkaiseva ja optimistinen käsitys. Jos opetuksen luoma käsitys yhteiskunnasta on nuoresta epätodellinen ”toisten maailma”, häntä on vaikea saada vakuuttumaan siitä, että myös hän on osallinen yhteiskunnassa. Nuorten kokemukset osallisuudesta ja voimaantumisenesta (*empowerment*) ovat asioita, joita yhteiskunnallisen opetuksen on tärkeä vahvistaa.

Yhteiskunnalliset rakenteet ja olosuhteet muuttuvat jatkuvasti. Se asettaa tärkeän tehtävän ja suuren haasteen yhteiskunnalliselle opetukselle, jonka keskeinen tavoite on auttaa nuoria ymmärtämään yhteiskuntaa, toimimaan siinä ja vaikuttamaan myös itse sen kehitykseen.

\*\*\*

Kirjan rakenne on seuraava: Ensimmäinen pääluku avaa lyhyesti yhteiskunnallisen kasvatuksen ja opetuksen kannalta keskeisten käsitteiden, kuten kansalaisuuden ja yhteisöllisyyden kysymyksiä. Samalla se esittelee aiheenmukaista tutkimusta nuorten yhteiskunnallisesta ajattelusta, tietämyksestä ja asenteista. Teoksessa on myös nuorten yhteiskunnallisia tietoja, taitoja ja



asenteita käsittelevän uusimman ICCS-tutkimuksen tuloksia, jotka julkistettiin marraskuussa 2017. Uskomme tämän olevan hyödyllistä tietoa yhteiskunnallisten aineiden opettajille, toimivatpa he sitten millä asteella tai missä oppilaitoksessa tahansa. Tutkimustieto voi tuoda opetukseen syvyyttä ja ajan-kohtaisuutta sekä saada oppilaat innostumaan yhteiskunnallisista teemoista. Oppilaat tuovat aina mukanaan yhteiskuntaopin tunnille yhteiskunnallisten käsitysten, asenteiden ja kokemusten muodostaman oman tulkintakehyksensä, jonka kautta he opetukseen osallistuvat. Ensimmäinen pääluku pyrkii avaamaan opettajille tuon tulkintakehyksen keskeisiä ulottuvuuksia ja pohtimaan, minkälaisien silmälasien läpi oppilaat mahdollisesti opetusta ja oppikirjan tekstiä lukevat.

Kirjan toinen pääluku käsittelee yhteiskunnallista kasvatusta ja opetusta, niiden luonnetta ja tavoitteita. Tässä luvussa tarkastellaan yhteiskunnallisen tiedon oppimiseen liittyviä kysymyksiä, yhteiskunnallisen lukutaidon sisältöä ja yhteiskunnallisen opetuksen näkymiä kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa. Luku muistuttaa myös siitä, että yhteiskunnallista kasvatusta ja opetusta tapahtuu koulun arjessa muillakin tavoin ja muualla kuin vain yhteiskuntaopin opitunnilla.

Kolmannen pääluvun aihe on yhteiskuntaopin oppiaine. Se esittelee yhteiskuntaopin historiaa ja nykypäivää sekä oppiaineen luonteeseen liittyviä erityisiä haasteita. Luku tarkastelee yhteiskuntaopin oppimistavoitteita ja oppimisen arvioinnin kysymyksiä sekä yleisesti että erityisesti uusien perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden näkökulmasta. Oppimateriaaleja käsittelevässä osuudessa avataan näkökulmia, jotka ovat erityisesti yhteiskuntaopin opettajille tärkeitä, kun he arvioivat opetuksen työvälineitä. Luvussa käsitellään myös yhteiskuntaopin opettajan työtä, ammattikuntaa ja työn erityispiirteitä.

Neljäs pääluku pyrkii tarjoamaan sekä teoreettisia tukirakenteita että käytännöllisiä ehdotuksia yhteiskuntaopin opetukseen. Luvussa avataan erilaisia tapoja ryhmitellä opetuksen työtapoja opetuksen päämäärien mukaan ja esitellään yhteiskunnalliseen opetukseen soveltuvia työtapoja. Siinä annetaan myös konkreettisia esimerkkejä ja ehdotuksia siitä, miten näitä työtapoja voidaan käyttää.

Toivomme, että lukijamme – niin ammatissa jo toimivat opettajat kuin opettajaksi opiskelevat – löytävät teoksesta uusia näkökulmia yhteiskuntaopin, yhteiskunnallisen opetuksen ja yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen laajaan kenttään. Ymmärrettävästi näin laajaa aluetta on vaikea saada kattavasti puristettua yhteen teokseen. Kirjan lähdeluettelo tarjoaa kuitenkin asiasta kiin-

nostuneille runsaasti kirjallisuutta syvällisempään perehtymiseen ja lähteiden yksityiskohtaisempaan tarkasteluun.

Olemme saaneet kirjoitustyötämme varten apurahan Suomen tietokirjailijat ry:ltä. Kiitämme yhdistystä lämpimästi tuesta. Kiitämme myös käsi-kirjoituksen arvioineita kahta lausunnon antajaa ehdotuksista, jotka auttoivat teoksen viimeistelyssä.

# SISÄLLYS

## LUKU I

<b>NUORI KANSALAINEN 2010-LUVUN SUOMESSA: KÄSITTEELLISIÄ JA EMPIIRISIÄ LÄHTÖKOHTIA</b>	<b>13</b>
MITÄ KANSALAIKUUS ON	13
OSALLISTUVA KANSALAINEN	18
DEMOKRAATTINEN OSALLISTUMINEN	21
POLITIikka YHTEISKUNNALLISESSA OPETUKSESSA	25
YHTEISÖLLISYYDEN JA LUOTTAMUKSEN MERKITYS	28
LASTEN JA NUORTEN KANSALAIKUUDEN MUUTTUVAT TULKINNAT	31
NUORTEN YHTEISKUNNALLINEN TIETÄMYS JA ITSELUOTTAMUS	33
NUORTEN KIINNOSTUS POLITIIKKAAN JA YHTEISKUNNALLISET ASEENTEET	35
TULKINTOJA NUORTEN YHTEISKUNNALLISEN OSAAMISEN JA ASEENTEIDEN EROISTA	38
NUORTEN SUHDE TALOUTEEN JA KESTÄVÄÄN KEHITYKSEEN	41

## LUKU II

<b>YHTEISKUNNALLISEN KASVATUKSEN TAVOITTEET JA HAASTEET</b>	<b>46</b>
SOSIALISAATION JA EMANSIPAATION JÄNNITE KASVATUKSESSA	46
YHTEISKUNNALLISEN KASVATUKSEN JA OPETUKSEN LAAJA-AALAIKUUS	48
YHTEISKUNNALLINEN KASVATUS JA OPETUS KULTTUURISESTI MONINAISESSA YHTEISKUNNASSA	51
YHTEISKUNNALLISEN OPPIMISEN LUONTEESTA	58
YHTEISKUNNALLISEN TIEDON LUKUTAITO	65
KANSALAIKASVATUS KOULUN ARJESSA	76

## LUKU III

<b>YHTEISKUNTAOPIN OPETUS</b>	<b>82</b>
YHTEISKUNTAOPIN HISTORIA JA NYKYPÄIVÄ	82
YHTEISKUNTAOPIN TIEDONMUOTO	86
YHTEISKUNTAOPIN OPETTAJUUS	89
OPETUSSUUNNITELMAT	95
OPPIMATERIAALIT	104
ARVIOINNIN PERIAATTEET JA TAVOITTEET	108
ARVIOINNIN KRITEREISTÄ JA VÄLINEISTÄ	113

## LUKU IV

## OPETUKSEN TYÖTAVAT YHTEISKUNNALLISESSA

## OPPIMISESSA JA OPETUKSESSA

124

## OPETUKSEN TYÖTAPOJEN RYHMITTELYJÄ

124

## ERÄITÄ YHTEISKUNTAOPIN OPETUKSEN TYÖTAPOJA

129

## TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIikka YHTEISKUNTAOPISSA

144

## LÄHTEET

149

# LUKU I

## NUORI KANSALAINEN

### 2010-LUVUN SUOMESSA: KÄSITTEELLISIÄ JA EMPIIRISIÄ LÄHTÖKOHTIA

#### MITÄ KANSALAIKUUS ON

Suomalaisessa peruskoulussa ja lukiossa yhteiskuntatiedollinen kasvatusta ja opetus sijoittuu ensisijaisesti yhteiskuntaopin oppiaineeseen. Yhteiskuntaoppi on luonteeltaan väistämättä kansalaiskasvatuksellista. Sen vuoksi on syytä aloittaa tämä teos tarkastelemalla kansalaisuuden käsitettä ja sen eri merkityksiä. Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet ja oppikirjat heijastavat aina jonkinlaista käsitystä siitä, millainen on ”hyvä kansalainen” ja millä tavoin hän toimii (mm. Ahonen 2000; Virta 2006). Käsitys ihanteellisesta kansalaisesta kulkee mukana kaikessa koulukasvatuksessa, mutta käsitys on muuttunut ajan saatossa. Kun tutkitaan esimerkiksi suomalaisten aapisten välittämää ihannekuva lapsen luonteenpiirteistä, havaitaan, että nuo piirteet ovat olleet 2000-luvun kynnyksellä erilaiset kuin 1900-luvun alkupuolella. Varhaisissa aapisissa tottelevaisuus, isänmaallisuus ja kristillinen mieli olivat tavoiteltavia lapsikansalaisen ominaisuuksia ja tärkeitä kasvatustavoitteita, kun taas 2000-luvun vaihteen aapisissa painottuvat sellaiset ominaisuudet kuten suvaitsevaisuus, ympäristötietoisuus ja yritteliäisyys (Koski 1999; 2001). Kasvatustavoitteiden kansalaisuutta koskevat ihanteet ja käsitykset eivät ole siis aina olleet nykyisenlaisia. Todennäköisesti ne muuttuvat myös jatkossa yhteiskunnan ja kulttuurin kehityksen mukana, ja tämä on olennaista huomata yhteiskunnallista kasvatusta pohdittaessa.

Kansalaisuuden käsitteen tärkeä ulottuvuus on, millaiseksi yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde ymmärretään. Kansalaisuutta voidaan tarkastella toisaalta annettuna, muodollisena jäsenyytenä tai toisaalta osallistuvana ja koettuna jäsenyytenä tiettyssä ryhmässä (Kiilakoski, Gretsche & Nivala 2012, 18–20; vrt. Ronkainen 2009, 46–51). Kansalaisuus annettuna jäsenyytenä merkitsee sitä, että henkilöllä on asema tiettyjen laillisten oikeuksien haltijana yhden tai usean valtion kansalaisena. Kansalaisuudella on tällöin kytkös tiettyyn alueeseen, nimittäin valtioon. Kun perherakenteista on tullut entistä moninaisempia ja ihmisten liikkuvuus maailmassa on lisääntynyt etenkin

työn, opiskelun, avioliiton ja pakolaisuuden vuoksi, perinteinen käsitys kansalaisuudesta tiukasti yhteen maahan tai syntyperään ankkuroiduttuna muodollisena statuksena on alkanut vaikuttaa kapealta (Ronkainen 2009, 58–61). Kaksoiskansalaisuus ja Euroopan unionin kansalaisuus ovat esimerkkejä uudenaikaisista mahdollisuuksista kansalaisuusstatuksen määrittelyssä.

Kansalaisuus osallistuvana jäsenyytenä tarkoittaa aktiivista toiminnallista jäsenyyttä yhteisössä. Kansalaisuus koettuna jäsenyytenä taas liittyy ensi sijassa identiteettiin, ja siinä kysymys on siitä, keihin ihminen samaistuu, keihin hän tuntee yhteenkuuluvuutta ja miten hän kokee ryhmänsä erottuvan muista ryhmistä. Tämä voi olla etenkin etnisesti heterogeenisissä yhteiskunnissa tärkeä kansalaisuuden ulottuvuus. Kansalaisella voi olla erilaisia toisiaan risteäviä sidoksia valtioihin, alueisiin ja ihmisryhmiin, ja hänen identiteettinsä voi olla moniaineksinen ja monikerroksinen. Ihmisen kokemus kuulumisesta eri yhteisöihin voi myös elämän aikana muuttua vaikkapa sen mukaan, miten hänen perhesuhteensa ja asuinpaikkansa muuttuvat. (Talib, Löfström & Meri 2004, 63–72.)

Euroopassa kansalaisuudelle rakentui 1800-luvulta lähtien tiivis kytkös etnisesti ja kulttuurisesti määritettyyn kansallisidentiteettiin. Kukin ”etno-kulttuurinen ryhmä” (Brown 2000) näki hanakasti itsensä kansakuntana, jolla täytyy olla oma valtio, siis kansallisvaltio. Tuli tärkeäksi osoittaa, mihin etno-kulttuuriseen ryhmään ihminen kokee kuuluvansa. Kansakunnan rakentuminen oli monipolvinen, pitkä ja joskus väkivaltainen prosessi. Alueeseen ja kieleen kytkeytyvät identiteetit olivat monissa Euroopan maissa tärkeitä. Yhtenäisen kansakunnan ideaa iskostavat valtionhallinnon ajamat hankkeet, kuten kielenkäyttöä yhdenmukaistava äidinkielen opetus koulussa, herättivät siksi väestössä ärtymistä. Valtionhallinto puolestaan pyrki kitkemään pois kansallisen identiteetin kanssa kilpailevat paikalliset ja muut identiteetit, ja se käytti tähän koviakin otteita. Vähitellen kansakunnista tuli yhteiskunnallinen ja poliittinen realiteetti, vaikka ne ovat ”kuviteltuja yhteisöjä” siten, että niiden jäsenet ovat kaikki toisilleen tuntemattomia. (Anderson 2007.) Nationalistisessa retoriikassa kansallinen identiteetti on jotain luonnollista ja aitoa. Se on kuitenkin historiallisesti nuori ilmiö, jossa pohjimmiltaan on kyse siitä, että ihmisryhmiä on valtapoliittisista syistä alettu ajatella kansallisuuksina ja kansakuntina, joilla on tai ainakin tulisi olla vielä oma valtio.

Suomessakin kansalaisuuden käsite ja ihmisen oma kokemus kansalaisuudesta kytkeytyivät läheisesti kansallisidentiteettiin. Suomessa syntyi 1800-luvulla opettajien, taiteilijoiden ja sanomalehtimiesten johdolla käsitys, että on olemassa etnisesti ja kulttuurisesti rajautuva kansakunta ”suomalaiset” ja että Suomessa kansalaisuus on tuon kansakunnan jäsenyyttä. Tältä historialliselta pohjalta syntyi se edelleenkin vallitseva tilanne, että kansalaisuus nähdään Suomessa helposti päällekkäiseksi kansallisuuden kanssa. Arkikäsitelyssä Suomen kansalainen on siten yhtä kuin henkilö, joka on jäsen etno-kulttuuri-

sessä ryhmässä nimeltä ”suomalaiset”. (Anttila 2007; Stenius 2003.)

Edellä kuvattu käsitys kansalaisuudesta on ollut yleinen monissa Euroopan maissa. Muun muassa Ranskassa ja Yhdysvalloissa kansalaisuus on sen sijaan haluttu, ainakin virallisissa puheissa, nähdä poliittisen ja arvoyhteisön valittuna jäsenyytenä enemmän kuin tietyn etnisen yhteisön synnynnäisenä jäsenyytenä (Harinen 2000, 21–43; Persson & Arvidsson 2011, 62–74). Ero kansalaisuuskäsitysten välillä heijastuu siihen, kuinka avoin kansalaisten yhteisö on maahanmuuttajille. Mikäli kansalaisuus samaistetaan kansallisuuteen, maahanmuuttajia ei kovin helposti mielletä oikeiksi kansalaisiksi, he kun eivät ole tietyn etnis-kulttuurisen yhteisön syntyperäisiä jäseniä. Syntyperäiset yhteisön jäsenet saattavat kokea kansalaisuutensa itsestään selvänä ja luonnollisena, kun taas yhteisöön liittyvät kokevat sen sosiaalisena asemana, joka on hankittava ja todistettava toimimalla yhteisön jäsenenä. (Harinen 2000.)

Kansalaisuudessa voidaan katsoa olevan erilaisia tasoja. Brittiläisen sosiologin T.H. Marshallin (1950) laajalti tunnetussa mallissa kansalaisuudessa on kolme eri tasoa: oikeudellinen, poliittinen ja sosiaalinen. Oikeudellisessa kansalaisuudessa olennaisia ovat kansalaisen nauttimat vapausoikeudet, kuten sananvapaus, uskonnonvapaus ja yksityiselämän suoja. Poliittisessa kansalaisuudessa tärkeitä ovat poliittiset oikeudet, kuten oikeus äänestää ja olla ehdolla vaaleissa ja järjestäytyä poliittisesti. Sosiaaliseen kansalaisuuteen puolestaan liittyvät sosiaalista ja taloudellista turvaa ja hyvinvointia koskevat oikeudet. Poliittisten ja sosiaalisen kansalaisen oikeudet ovat historiallisesti vakiintuneet vapausoikeuksia myöhemmin. Euroopassa esimerkiksi äänioikeutta laajennettiin 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa, kansalaisten sosiaaliturvaa koskeva lainsäädäntö taas rakentui pääosin 1900-luvun jälkipuoliskolla, Suomessa paljolti 1950–1970-luvuilla.

Tutkijat ovat keskustelleet, olisiko nostettava esiin vielä neljäs kansalaisuuden taso, kulttuurinen kansalaisuus, joka liittyisi siihen, että ihmisen kulttuuri-identiteetti tulee huomioon otetuksi yhteiskunnassa (Pakulski 1997). Tätä on perusteltu muun muassa sillä, että kulttuuristen vähemmistöjen piirissä on monesti koettu, että yhteiskunnan valtakulttuuri hyljeksii vähemmistökulttuurien tapoja, kieliä ja perinteitä. Kulttuurisen kansalaisuuden rajojen määrittelystä on osaltaan kyse esimerkiksi siinä, että monissa länsimaissa vaaditaan nykyään kansalaisuutta hakevia maahanmuuttajia läpäisemään testi, jossa hakija osoittaa tuntevansa uuden kotimaan historiaa ja kulttuuria (Slade 2010). Muun muassa Britannia on 2000-luvulla kiristänyt kansalaiseksi pääsyn vaatimuksia: kansalaiseksi haluavan on kielitaidon ohella osoitettava tietonsa brittiläisestä elämänmuodosta ja arvoista sekä osallistuttava kansalaisuusseremonioihin, joihin kuuluu uuden kansalaisen valojen ja lupausten antaminen (Oakland 2011, 70). Kansalaisuustestien yleistymistä selittää, että monissa maissa osa kantäväestöstä on kokenut globalisaation synnyttämien muutosten vuoksi yhteiskunnallisen asemansa epävarmaksi. Oman aseman

vahvistamiseksi halutaan silloin helposti korostaa oman viiteryhmän etuoi-  
keutta kansalliseen kulttuuriperintöön ja sitä tietä myös ikään kuin ”ykkös-  
luokan” kansalaisuuteen (Guibernau 2007; Goot & Watson 2010).

Kysymykset kulttuurisesta kansalaisuudesta koskettavat myös koulua ja  
sitä, miten kouluopetus voi tukea oppilaiden kulttuuri-identiteettejä sen si-  
jaan, että se erottelisi näitä erilaisiin arvojärjestyksiin. On tärkeää pohtia, mi-  
ten koulu tunnistaa, tunnustaa mutta samalla usein myös tuottaa kulttuuri-  
sia eroja, joilla on merkitystä sille, miten hyvin ihmisten katsotaan täyttävän  
kansalaisuuden kriteerit. Olennainen kysymys on, miten kasvatus, poliittinen  
osallistuminen ja kulttuurinen kansalaisuus voisivat toteutua yhdessä siten,  
että kaikkien kansalaisuus voi kukoistaa (*flourish*; Stevenson 2010, 275).

Kansalaisuuden teoreettisessa tarkastelussa eräs tärkeä erottelu voidaan  
tehdä myös suhteessa kommunitarismiin ja liberalismiin eli siihen, painote-  
taanko kansalaisuutta koskevassa ajattelussa enemmän kansalaisen velvolli-  
suuksia yhteisöä kohtaan vai yksilön oikeuksia yhteisön jäsenenä. Suomessa  
ensiksi mainittu näkökulma on ollut vahva, mutta viimeisten 30–40 vuoden  
aikana Suomessa, kuten monissa muissakin länsimaissa, yksilön oikeuksia  
ja vapauksia painottava liberalistinen kansalaisuuden tulkinta on saanut li-  
sää tilaa. Se näkyy muun muassa siinä, että opetussuunnitelmien perusteissa  
opetuksen ja kasvatuksen päämäärinä on eri aikoina nostettu eri tavalla esiin  
yhteisö ja yksilö. Aihetta tutkinut Pekka Rokka on arvioinut: ”Vuodesta 1985  
vuoteen 2004 edettäessä oppilaan yksilöllisyys nähdään opetussuunnitelmien  
perusteiden kasvavana ihanteena. Yksilöllisyyden korostamiseen saattaa liittyä  
itsekeskeisyyden vaara, mitä tosin lieventää yhteisöllisyyden ja sosiaalisuuden  
vaatimus.” (Rokka 2011, 313; ks. myös Ahonen 2003, 183–185). Uusimmissa  
opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen arvoperustassa ja tavoitteis-  
sa taas painotetaan kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen, samoin  
kuin osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen omaksumista (Perusopetuksen  
opetussuunnitelman perusteet 2014, 15–16, 18, 24).

Opettajan odotetaan edistävän työssään tietynlaista kansalaisihannetta.  
Opettajan ja kasvattajan on silti tärkeää pohtia normatiivisten kansalaisuus-  
käsitysten historiallista muutosta samoin kuin niitä ei-normatiivisia kansa-  
laisuustyyppien erotteluja, joita on laadittu yhteiskuntatieteissä kuvaamaan  
yhteiskunnallista todellisuutta. Historiallisten muutosten ja kansalaisuusty-  
pologioiden tarkastelu auttaa nimittäin muistamaan, että kansalaisuus poliit-  
tisena ja sosiaalisena ilmiönä saattaa merkitä eri asioita ja ihmiset saattavat  
toteuttaa ja elää omaa kansalaisuuttaan eri tavoilla. Eräs tällainen ajattelun  
apuväline ja hyödyllinen typologia on Joel Westheimerin ja Joseph Kahnen  
(2004, 239–242) jaottelu kolmeen eri kansalaisuustyyppiin:

- *Henkilökohtaisen vastuun ottava kansalainen (personally responsible citizen)*. Hän toimii velvollisuudentuntoisesti, on lainkuuliainen,



tekee työtä, maksaa veronsa ja auttaa muita kriisitilanteissa. Tämän kansalaisuustyyppin toiminnan peruseriaate on, että yhteiskunnan ongelmien ratkaiseminen vaatii ihmisiltä vastuullisuutta.

- *Osallistuva kansalainen (participatory citizen)*. Hän osallistuu aktiivisesti monilla yhteiskunnan eri tasoilla yhteiseen toimintaan ja osaa organisoida toimintaa muun muassa järjestöissä, mutta hän ei välttämättä osaa tunnistaa yhteiskunnallisia ongelmia ja suunnata toimintaansa niiden korjaamiseen.
- *Oikeudenmukaisuutta korostava kansalainen (social-justice oriented citizen)*. Hän havainnoi yhteiskunnallista tilannetta sekä analysoi yhteiskunnallisten ongelmien ja epäkohtien syitä ja taustoja. Hän keskustelee ja väittelee siitä, millä keinoilla asiat voitaisiin yhteistuumin muuttaa paremmiksi.

Kansalaisuusihanteet kytkeytyvät yhteiskunnan kulloisiinkin arvoihin. Yllä mainittu yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden puolesta taisteleva kansalaisuus on ahtaalla diktatuurin oloissa, mutta se jää vaille tukea myös sen kaltaisessa tietopainotteisessa yhteiskunnallisessa opetuksessa, jossa välttellen vaikeita ja ristiriitaisia poliittisia ja arvokysymyksiä. Aktiivisen kansalaisuuden ihanne ei useinkaan saa riittävästi huomiota tietojen painottavassa kouluopetuksessa.

Westheimerin ja Kahnen mielestä kaikissa kansalaisuustyypeissä on rajoituksensa ja puutteensa. Ensimmäisen ja kolmannen tyyppin rajoituksena on, että velvollisuuksien noudattaminen ja epäoikeudenmukaisuuksien havaitseminen ja niiden taustasyiden analysointi eivät yksinään välttämättä johda yhteiskunnallisten olojen parantumiseen. Toisaalta aktiivisuus ja osallistuminen yksinään, ilman yhteiskunnallisen toiminnan tavoitteiden ja sisällön pohdintaa, eivät nekään todennäköisesti johda hyvin tuloksiin. Siksi Westheimerin ja Kahnen mielestä suositeltavinta olisi eri kansalaisuustyyppien yhdistelmä: vastuullinen, oikeudenmukainen ja toimintakykyinen kansalainen.

Lance Bennett (2008, 61–63; vrt. Llewellyn ym. 2010) korostaa, että kansalaisuuden käsite kuten kansalaisen identiteettikään ei ole muuttumaton. Kansalaiskasvatuksessa on tärkeää pohtia, mitä toimintavalmiuksia ja ominaisuuksia kansalainen tarvitsee tulevaisuuden yhteiskunnassa. Bennett kokee, että yhteiskunnan luonut tältä pohjalta jaottelun, joka muistuttaa Westheimerin ja Kahnen edellä kuvattua tyyppittelyä (Bennet, Wells & Rank 2009). Siinä käytetään käsitteitä *velvollisuudentuntoinen kansalainen (dutiful citizen)* ja *toimiva kansalainen (actualizing citizen)*. Ensiksi mainittu on taipuvainen kannattamaan perinteisiä poliittisen osallistumisen muotoja, esimerkiksi äänestämistä. Hän luottaa poliittisiin johtajiin ja mediaan ja kanavoi vaikuttamisensa muun

muassa puolueiden ja ammattiyhdistysten kautta. Aktiivinen ja toimiva kansalainen ei luota perinteisiin, aiemmin ensisijaisina pidettyihin vaikuttamisen kanaviin ja muotoihin politiikassa ja mediassa. Hän liittyy puolueiden sijasta erilaisiin löyhiin verkostoihin ja kommunikoi paperisanomalehden yleisö-osaston sijasta digitaalisen median kautta. Hänelle on tärkeää sosiaalinen aktiivisuus ja eettinen kuluttaminen sekä yleensä niin sanottu elämänpolitiikka eli omilla arkeilla valinnoilla vaikuttaminen.

Nämä Bennettin ideaalityypiset kansalaiset eivät ole toistensa vastakohtia eikä niiden ero liity suoraan esimerkiksi sukupolvieroihin, sillä niin vanhat kuin nuoret voivat toimia aktiivisen vaikuttavan kansalaisen tavoin. Bennettin mukaan tämä on 2000-luvun todellisuutta. Hän väittää aktiivista kansalaisuutta korostavien ohjelmien epäonnistuneen usein siksi, että ne ovat perustuneet vanhentuneisiin käsityksiin siitä, mitä kansalaisuus on. On myös näyttöä siitä, että yhteiskunnallinen aktiivisuus usein kumuloituu ja että vaihtoehtoisia vaikuttamisen ja toiminnan muotoja suosivat nuoret haluavat osallistua myös perinteisesti, vaikkapa äänestämällä. Eri kansalaisuustyyppit eivät siis sulje toisiaan pois (ks. Livingstone 2007).

## OSALLISTUVA KANSALAINEN

Opetussuunnitelma-ajattelussa on viime aikoina korostettu aktiivista ja osallistuvaa kansalaisuutta. Tämä käsite on monitahoinen. Gabriel Almondin ja Sidney Verban klassikkoteoksessa *Civic Culture* (1965) ideaalikansalainen on sekoitus aktiivisuutta ja passiivisuutta. Passiivinen kansalainen elää yhteiskunnan jäsenenä, aktiivinen taas osallistuu ja vaikuttaa. Yhteiskunnallinen aktiivisuus on opittavissa ja omaksuttavissa. Yhteiskunnan kannalta aktiivisuuden on tärkeää pohjautua sellaisiin arvoihin kuin demokratia ja ihmisoi-keudet, sosiaalinen vastuuntunto sekä laillisuuden ja eettisten arvojen kunnioitus. Vastuulliseen aktiiviseen kansalaisuuteen kuuluu myös tietämys siitä, miten voi vaikuttaa, samoin kuin taidot tutkia, kuunnella, viestiä, neuvotella ja ymmärtää ryhmien toimintaa. (Ross 2008.)

Osallisuutta on pidetty suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa taipuisana käsitteenä. Sen lähin vastine englannin kielessä, *participation*, voidaan kääntää sekä osallistumiseksi että osallisuudeksi. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 14–15.) Yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista voidaan luokitella osallistumisen muotojen mukaan. Sovinnaisia osallistumisen muotoja ovat vaaleissa äänestäminen, ehdolle asettuminen, järjestötoiminta, yhteyden ottaminen päätöksentekijöihin ja vapaaehtoistoiminta. Epäsovin- naiseksi toiminnaksi taas on katsottu muun muassa mielenosoitukset, boikotit ja vaikkapa julkisten rakennusten valtaaminen. Eräs tapa käsitteellistää eritasoisia ja eri areenoille sijoittuvaa osallistumista on valtiotieteilijä Erik Amnån

(2008) erottelu viiteen piiriin, sfääriin, joilla kansalainen voi osallistua:

- *Julkinen sfääri* vastaa virallisia ja perinteisiä osallisuusmuotoja.
- *Kansalaissfäärissä* (*den civila sfären*) on kyse identiteettiin ja henkilökohtaisiin kysymyksiin liittyvistä asioista (jäsenyys ja toiminta organisaatioissa, osallistuminen vapaaehtoistyöhön jne.).
- *Markkinasfäärissä* osallistuminen on esimerkiksi kulutuskysymyksissä tehtäviä ekologisia ynnä muita vastaavia valintoja (”äänestäminen lompakolla”, avustukset, ostoboikotit jne.).
- *Henkilökohtaiseen sfääriin* sisältyvät tiedonhankinta, uutisten seuraaminen ja epämuodolliset keskustelut.
- *Elämänpolitiikan sfäärissä* tehdään arkipäivän arvovalintoja esimerkiksi siinä, mitä energiavaihtoehtoja suositaan. Näihin voi laatautua myös poliittisia merkityksiä.

Osallisuuden käsitettä voidaan puolestaan jäsentää niin, että osallisuus on toisaalta sosiaalista (mm. osallisuus kaveripiireissä ja vertaisryhmissä), toisaalta poliittista (mm. mahdollisuus saada äänensä kuuluviin ja vaikuttaa siihen, millaisia normeja yhteiskunnassa laaditaan). Osallisuuden vahvistamisella voidaan siis tarkoittaa sekä ihmisten sosiaaliin että poliittisiin suhteisiin vaikuttamista (Thomas 2007).

Lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen voidaan tulkita myös hyvinvointityöksi. Sosiologi Erik Allardtin (1976) klassisen jaon mukaan ihmisen hyvinvointi rakentuu aineellisen elintason (*having*), yhteisyyssuhteiden (*loving*) ja itsensä toteuttamisen (*being*) muodostamasta kokonaisuudesta. Osallisuudella on yhteys näihin kaikkiin kokonaisuuden osiin. Keskustelu lasten ja nuorten hyvinvoinnista koskee kuitenkin usein vain kahta ensimmäistä eli terveyden, turvallisuuden, aineellisen hyvinvoinnin sekä toimivien perhe- ja toverisuhteiden teemoja. On tärkeää muistaa myös itsensä toteuttamisen ulottuvuus ja siihen tiiviisti liittyen ihmisen – myös lapsen ja nuoren – osallistumismahdollisuuksien edistäminen. Allardtin kolmijakoa onkin täydennetty lisäämällä sen neljänneksi ulottuvuudeksi osallistuminen (*participating*). (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 17.)

Suomessa lasten ja nuorten osallisuus ja osallistuminen on arkiajattelussa tarkoittanut usein, että lapset ja nuoret toimivat vanhempiensa ja opettajiensa ohjauksessa. Tästä on pitkä matka tilanteeseen, jossa nuoret protestoivat kadulla yhteiskunnallista painostusta tai poliittista sortoa vastaan. Lasten ja nuorten osallistuminen ei ole sitä, että aikuiset vain ”sallivat” lasten ja nuorten

esittää mielipiteitä sen mukaan, kuinka kykeneviä ja kypsiä he aikuisten mielestä ovat. Osallistuminen voi olla aikuisten auktoriteetin ja oletusten haastamista ja näiden äänestä vastustamista. On esitetty, että jos nuorten mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan halutaan todella kehittää, on kohdistettava huomio kuuntelemisen ja mielipiteen ilmaisemisen sijasta enemmän siihen, mitä osallistuminen jokapäiväisessä elämässä merkitsee ja miten nuorten aktiivinen kansalaisuus on mahdollista. Näin ajatellen Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien kannanotot tuntuvat riittämättömiltä. Lapsia ei voi enää mieltää sellaisina, joiden elämä ja kohtalo muotoillaan lakien ja säädösten varassa ja joita vanhemmat ja ammattilaiset erilaisissa instituutioissa kohtelevat siten kuin tietäisivät olevan lapsen parhaaksi. Lapsia tulisi pitää ja tukea itsekkin pitämään itseään aktiivisina oman elämänsä, oppimisensa ja tulevaisuutensa muokkaajina. (Ks. Hill ym. 2004; Percy-Smith & Thomas 2010; Woodhead 2010, xxii; Salo 2010, 429.)

Tie hyvistä aikomuksista ja periaatteista käytäntöön ei ole ollut mutkaton. Keskustelu lasten ja nuorten osallistumisesta on käsitellyt osallistumisen palkitsevuuksia, mutta on jätetty pohtimatta, miten he osallistumisellaan voisivat muuttaa asioita. (Kirby & Bryson 2002; Sinclair 2004, 115.) Vaihtelee tapauskohtaisesti, millaista suhteellista valtaa lasten ja nuorten osallistumiseen liittyy ja minkälaisiin poliittisiin tuloksiin toiminta johtaa. Joiltain osin toiminta on ollut enemmän näennäistä kuin todellista ja sen vaikuttavuus on ollut vähäistä. (Hart 2008; Hinton ym. 2008, 281.) Michael Gallagher (2008, 400–401) onkin kehottanut vertaamaan, mitä on sanottu ja todella tehty sekä mitä toiminnalla on saatu aikaan. Olisi myös tärkeää miettiä, miten osallistumisesta aikuisten ja lasten kesken voi tehdä luontevaa. Lasten ja nuorten tulisi voida luottaa, että heidän osallistumisellaan on merkitystä ja he voivat sen kautta muuttaa asioita. (Ks. Salo 2010, 423.)

Osallistumisen ja osallisuuden pohdinnassa on tärkeää muistaa myös vastakäsitteet osallistumattomuus ja osattomuus. Osattomuuden lähikäsitteitä ovat syrjäytyminen, deprivatio eli puute, huono-osaisuus, vieraantuminen ja marginalisoituminen. (Vrt. Nivala & Ryyänen 2013.) Ne liittyvät usein taloudellisiin samoin kuin muihin aineellisiin tekijöihin, kuten asunnottomuuteen ja pitkäaikaistyöttömyyteen. Taustalla ovat usein myös koulutuksen puutteet, terveydelliset ongelmat ja sosiaalisten verkostojen hauraus. Nämä tekijät kietoutuvat monesti yhteen ja vaikuttavat siten, että henkilöllä on heikot mahdollisuudet saada äänensä kuuluviin itseään ja ympäristöään ja lopulta koko yhteiskuntaa koskevilla asioilla. Myös kansalaiset, joilla on hyvät aineelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset voimavarat, saattavat jättää osallistumismahdollisuutensa käyttämättä. Siihen kansalaisella on oikeus: ketään ei pidä pakottaa osallistumaan. Osattomuus ei ole kuitenkaan vapaaehtoinen valinta jättää osallistumatta, vaan siinä ihmiseltä usein puuttuu osallistumisen ja osallisuuden mahdollistavia voimavaroja.

Miten laajasti ja millä tavoin osattomuuteen ja huono-osaisuuteen olisi syytä puuttua? Kysymys on poliittinen ja liittyy kansalaisten valta-asemien erilaisuuksiin. Tutkijat Elina Nivala ja Sanna Rynnänen ovat pohtineet osallisuuden ja demokratian suhdetta: ”Keskustelu osallisuudesta liittyy myös pohdintoihin demokratiasta ja demokratian elinvoimaisuudesta. Kyse ei ole tällöin yksinomaan valtiokoneiston toimintatapoihin liittyvästä asiasta tai kansalaisosallistumisen kysymyksistä, vaan viime kädessä siitä, kuinka olemme yhdessä toisten ihmisten kanssa, minkälaisia suhteita muodostamme ja miten ne koemme” (Nivala & Rynnänen 2013, 10.) Tämä pohdinta kuljettaa meidät demokraattisen osallistumisen ja politiikan kysymyksiin. Ne ovat olleet perinteisesti yhteiskunnallisen kasvatuksen ja myös yhteiskuntaopin oppiaineen keskeisiä sisältöjä.

## DEMOKRAATTINEN OSALLISTUMINEN

Kysymys kansalaisuuden olemuksesta liittyy kiinteästi käsityksiin demokratiasta ja sen sisällöstä. Demokratia ymmärretään usein siten, että se on äänestysten pohjalta tehtäviä enemmistöpäätöksiä. Kun yhteiskuntatieteilijä Cecilia Eriksson (2006) tutki ruotsalaisten 14–18-vuotiaiden nuorten käsityksiä demokratiasta, hän havaitsi heidän yleensä ajattelevan, että demokratia on oikeutua osallistua päätöksentekoon ja valita päättäjät. Eriksson tulkitsi, että nuorten demokraatiakuva on peräisin yhteiskuntaopin opetuksesta, sillä myös oppikirjoissa vaaliosallistuminen on demokratian ydinsisältö. Demokratian luonne on kuitenkin monisyisempi asia.

On erilaisia käsityksiä jo pelkästään siitä, miksi demokratia on tavoiteltavaa. Jotkut demokratiateoriat korostavat demokratian arvolähtökohtia, kuten kansalaisten tasa-arvoa politiikassa ja yhtäläisiä osallistumismahdollisuuksia, toisissa teorioissa taas painottuvat yhteisen päätöksenteon prosessi ja siihen osallistumisen itseisarvoisuus kansalaisuuden toiminnallisena toteuttamisena. Erään kannan mukaan demokratian arvo on siinä, että se tuottaa todennäköisesti parhaita päätöksiä, koska käsiteltävänä olevaan asiaan saadaan runsaasti erilaisia näkökulmia. (Setälä 2003.)

Julkista harkintaa eli deliberaatiota korostavat demokratiateoriat ovat herättäneet viime aikoina paljon kiinnostusta. Deliberatiivisen demokratian pääajatus on, että kansalaiset punnitsevat julkisesti yhdessä asioita ja tekevät esitettyjen argumenttien arvioinnin pohjalta yhteisen perustellun päätöksen. Pienissä yhteisöissä tällainen päätöksenteko voi toteutua helpommin kuin suurissa. Esimerkkinä mainitaan usein kansalaisraadit ja -foorumit, joita on toteutettu paikallisella tasolla. (Fishkin 2011; Tammi, Raisio & Ollila 2014.) Deliberatiivisen demokratian mallin rajoite on, että siinä on toimijoina hyvin järjepäisesti toimivia yksilöitä eikä se siis ota huomioon poliittisen toi-

minnan joukkoluonnetta eikä sitä, että politiikan asiakysymyksissä on usein vahvoja tunnelatauksia. Viileään harkintaan pohjautuva yhteisymmärrys ei ole aina realistinen tavoite, mutta on arvokasta, jos kiistan osapuolet päätyvät ylipäänsä hyväksymään erimielisyytensä ja kunnioittamaan toistensa perusteltuja – vaikkapa sitten vastakkaisiakin – mielipiteitä. (Mouffe 2000.)

Demokratia on siis muutakin kuin äänestämällä enemmistöpäätöksiin osallistumista. Demokratiassa kansalaisten olisi tärkeä voida päättää myös siitä, mistä päätetään eli minkälainen asialista, agenda, päätöksentekotilanteeseen tuodaan. Gert Biesta (2011, 106) on esittänyt, että demokratiassa kansalaiset eivät pelkästään valitse ruokalistalta haluamaansa annosta, vaan he myös vaikuttavat siihen, mitä ruokalistalla on tarjolla. Demokraattisen yhteisön toimintamuotojenkin tulee siis olla uudistettavissa.

Kansalaiskasvatusta koskevista keskusteluista käsitteellä *demokraattinen pätevyys* on viitattu yksilön taitoon ymmärtää yhteiskunnallisia asioita ja hänen asennoitumiseensa yhteiskuntaan ja politiikkaan. Sen piiriin sisältyy tietämys poliittisista prosesseista ja normeista, poliittinen itseluottamus, luottamus omiin tietoihin ja valmiuksiin toimia yhteiskunnassa sekä kyky osallistua rakentavasti yhteisiä asioita koskevien päätösten tekoon. (Ekman 2007; Oesterreich 2003.) Ruotsalainen tutkija Tiina Ekman (2007) on korostanut juuri itseluottamuksen merkitystä yhteiskunnallisen osaamisen keskeisenä osana ja edellytyksenä. Asia on olennaisen tärkeä yhteiskunnalliselle kasvatukselle, mutta se jää monesti huomiotta. Itseluottamuksen voidaan katsoa rakentuvan yksilön mahdollisuuksista toimia ja soveltaa yhteiskunnallisia tietojaan. Tässä onnistumisen kokemukset ovat merkittäviä: ilman itseluottamusta aktiivisen kansalaisuuden tavoite ei ehkä ole lainkaan saavutettavissa.

Yhteiskunnallinen valvutuneisuus ja sitoutuminen yhteiskunnallisiin asioihin ovat demokraattisen orientaation eräitä tärkeitä ilmentymiä. Erik Amnån (2008) mukaan yhteiskunnallinen sitoutuminen (*samhällsengagemang*) on asenne, suhtautumis- ja ajattelutapa, jossa haetaan yleistä kansalaisnäkökulmaa ja tähystetään laajemmalle kuin oman perhe- ja ystäväpiiriin etuihin. Se on aktiivisen kansalaisuuden edellytys. Kansalaisten olisi siis omaksuttava demokraattisia perusarvoja, mutta oltava lisäksi valmiita rakentamaan kritiikkiä ja yhteiskunnan uudistamiseen. Yhteiskunnallisesti valpas kansalainen ei aina osallistu yhteisiin asioihin. Amnå myös katsoo, että demokratiassa osallistumisen on oltava vapaaehtoista. On väärin tuomita moraalisesti niitä, jotka eivät sovi yhteen tietynlaiseen hyvän kansalaisuuden malliin. Kansalainen voi olla – Amnån sanoin – valmiudessa (*standby citizen, jourhavande medborgare*), tietoinen ja kiinnostunut yhteiskunnan asioista, vaikka ei olisikaan aina osallistumassa niihin toiminnallaan. Tällainen ”päivystävä kansalainen” voi aktivoitua esimerkiksi osallistumaan yhteisiin tilaisuuksiin tai mielenilmauksiin, kun näkee ihmisoikeuksia loukattavan. Demokraattisessa yhteiskunnassa koulun tulisi kuitenkin pyrkiä luomaan kaikille

nuorille edellytykset yhteiskunnallisen tietoisuuden rakentumiseen sekä sitä kautta osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Kansalaiskasvatuksen tutkija Anna Ochoa-Becker (2007, 40–60) on nostanut tässä suhteessa olennaisina demokraattisen kansalaiskasvatuksen alueina esiin kansalaisten tiedolliset valmiudet, järkipäisen sitoutumisen demokratian ideaaliin, analyttisen ja luovan ajattelun valmiudet sekä poliittisen kompetenssin.

Edellä jo viitattiin lyhyesti sovinnaisiin ja epäsovinnaisiin osallistumisen muotoihin. Huomattakoon, että epäsovinnaisuus ei tarkoita, että toiminta olisi eettisesti jotenkin moitittavaa. Yhteiskuntaopin opetuksessa on käsitelty usein ainoastaan perinteisiä ja sovinnaisia yhteiskunnallisen osallistumisen muotoja. Tähän on useita syitä, kuten se että oppikirjoissa demokratiaa on tavallisesti kuvattu nimenomaan äänestämisenä ja enemmistö päätöksinä. Myös opettajat todennäköisesti tuntevat parhaiten sovinnaiset osallistumiskanavat, ja niistä on helpoiten saatavissa tietoa. Opettajat saattavat myös olla varovaisia ja välttellä epäsovinnaisten osallistumismuotojen puheeksi ottamista pelosta, että oppilaat provosoituisivat ylilyönteihin. On kuvaavaa ja myös huolestuttavaa, että esimerkiksi eräässä Ruotsissa tehdyssä tutkimuksessa (Eriksson 2006) koulu oli nuorten mielestä tärkeä ympäristö opiskella demokratiaa koskevia tietoja, mutta nuoret eivät pitäneet koulua paikkana, jossa opittaisiin demokraattisia toimintatapoja. Kuten tuonnempana nähdään, tilanne Suomessa lienee samansuuntainen. Andrea Raiker ja Matti Rautiainen (2016, 5) ovat esittäneet, että koulussa ja luokassa voi vallita osallistumisen kulttuuri, mutta se voi rajoittua näennäiseksi, pinnalliseksi demokratiaksi, jossa toiminnan pohjana eivät ole demokraattiset arvot. Pahimmillaan koulu voi olla pikemminkin aristokratiaa tai diktatuuria muistuttava yhteisö.

Kansalaisaktiivisuudessa on suosittava ja tuettava demokraattisia, lainmukaisia ja eettisiä toiminnan muotoja. Oikeudenmukaisuuden ja eettisyyden arvioinnissa eri tahot saattavat tosin tulkita perustaviakin arvoja eri lailla, eikä lainmukaisuus aina käy yksiin etiikan ja moraalien vaatimusten kanssa. Kansalaistottelemattomuudella on historian kuluessa taisteltu epäoikeudenmukaisia lakeja ja viranomaistoimia vastaan, joskus myös lakeja rikkoen, esimerkkinä Mohandas Gandhin toiminta brittiläistä siirtomaavaltaa vastaan Intiassa. Olennaista on, minkälaisiin yhteiskunnallisiin arvoihin toiminta pohjaa. Jos perusajatuksena on kansalaisten yhdenvertaisuus ja yhtäläinen ihmisarvo, tilanne on toinen kuin jos perusajatuksena on ihmisten eriarvoisuus. Jälkimmäistä tilannetta on jokseenkin vaikea yhdistää demokraattisen yhteiskunnan ideaaleihin.

Yhteiskuntaopin opettajan on tärkeää olla perillä ajankohtaisista yhteiskunnallisista kysymyksistä ja valmis yhteiskuntaeettisiin pohdintoihin oppilaidensa kanssa. Nuo pohdinnat ovat harjaantumista julkiseen ja järkipäiseen asioiden harkintaan, jota deliberatiivinen demokratiakäsitys korostaa. Keskustelussa on tärkeää näkökulmien avoin tarkastelu ja oppilaiden yllätyttä-

minen argumenttien kriittiseen ja tasapuoliseen punnitsemiseen myös silloin, kun kiistanaiheessa on vahva tunnelataus, kuten yhteiskunnallisissa teemoissa usein on. Yhteiskunnallisen kasvatuksen tehtävänä on kehittää nuorissa ajatteleminen taitoja, suhteellisuudentajua, varmuutta ja kriittisen keskustelun valmiuksia demokraattisen orientaation perustana.

On silti syytä muistaa, että jos ”demokraattisen yhteiskunnan toimimattomuutta” (vrt. Kennedy & Dillabough 2008) aletaan yksioikoisesti hoitaa kasvattamalla nuoria demokraattisen, osallistuvan ja aktiivisen kansalaisen rooliin, saatetaan helposti tehdä kolme ongelmallista oletusta (Biesta ym. 2009). Ensinnäkin nuoria ajatellaan yksilöinä ja oletetaan, että heiltä yksilöinä puuttuu hyvän ja osallistuvan kansalaisen tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja, ”kansalaisuuden ulottuvuuksia” (Kerr 2005). Tämä heijastaa uusliberalistista ajattelutapaa, jossa ihmiset ovat yksilöinä vastuussa asioiden toimimattomuudesta, ja jossa ajatellaan, että asiat korjaantuvat, kunhan vain kaikki kansalaiset hankkivat oikeat tiedot, taidot, arvot ja asenteet. Yhteiskuntaopin opetus on tärkeää hyvän kansalaisuuden realisoitumiseksi, mutta se ei yksin riitä (Biesta ym. 2009, 6–7). Toinen ongelma on, että kansalaisuus nähdään tulokseksi kasvatuksesta ja kehityksestä, *citizenship-as-outcome*. Tällainen lähestymistapa on välineellinen. Siinä ei pohdita, mitä aktiivinen kansalaisuus voisi sisältää, vaan puhutaan vain kansalaisen aseman saavuttamisesta, kun on käyty läpi tietty menestyksekkäs kehityskaari. Tällä tavalla ajatellen kansalaisuus tulee ymmärretyksi aikuisuuden osaksi, jolloin nuoret eivät ole sen piirissä, vaan lapsuuden ja aikuisuuden väli-tilassa. Kansalaisuus on enemmän eksklusiivista kuin inklusiivista. (Smith ym. 2005; Faulks 2006; Biesta ym. 2009, 7.) Kolmantena ongelmana on kysymys oppimisesta. Kuten kaikessa kasvatuksessa, ei ole takeita, että se, mitä opetetaan, tulee opituksi. Oppilaiden tulee saada itse oivaltaa, missä he ovat mukana ja mitä opetussuunnitelma sisältää, ja he oivaltavat sen omien erilaisten vaihtelevien kokemustensa pohjalta (Dewey 1938; Lawy ym. 2004; Biesta ym. 2009, 7.). Koulun on hyvä ottaa huomioon, että oppilailla on elämää myös koulun ulkopuolella. Myös virallisten suunnitelmien ja muodollisen opetuksen ulkopuolella on demokraattisen kansalaisuuden oppimisen ja toteuttamisen mahdollisuuksia, joille koulun tulee olla sensitiivinen.



## POLITIikka YHTEISKUNNALLISESSA OPETUKSESSA

Yhteiskunnallisten kysymysten ratkaisut ja niistä käytävä keskustelu ovat poliittista toimintaa. Poliitiikka määritellään usein yhteisten asioiden hoitamiseksi, mutta yhtä olennaista on se, että politiikka on eri väestöryhmien etuja palvelevien pyrkimysten välistä taistelua ja vaihtoehtojen sovittamista. Poliitiikkaan kuuluu erimielisyys ja erilaisten näkemysten välinen kamppailu, joka tuottaa tulokseksi kompromisseja ja joskus myös selviä voittoja ja tappioita jollekin osapuolelle. Gert Biesta (2008, 47) painottaa, että politiikan pyrkimys on aina käsitellä moninaisuutta (*plurality*) ottaen samalla huomioon, että ihmisillä on erilaisia käsityksiä hyvästä elämästä, arvoista ja yleensä asioiden merkityksistä. Biesta kritisoi koulun yhteiskuntaopin opetusta siitä, että se usein liiaksi painottuu sosiaalisiin asioihin ja kadottaa yllä mainitut poliittiset ulottuvuudet. Hän kritisoi kouluopetusta siitä, että poliittista toimintaa ja päätöksenteon koneistoja käsitellään muodollisella ja idealistisella tasolla ottamatta huomioon toiminnan sisältöä tai ajankohtaisia, ristiriitaisiakin poliittisia kysymyksiä. (Biesta 2008.)

Poliittisen ja yhteiskunnallisen keskustelun harjoitteluun koulussa on panostettu eri maissa eri tavoin. Saksassa 1930- ja 1940-lukujen totalitarismin varjo on tausta sille, että saksalaisissa kouluissa on jo vuosikymmeniä opastettu lapsia ja nuoria pienestä pitäen arvioimaan yhteiskunnallisia kysymyksiä itsenäisesti ja kriittisesti. Poliittinen kasvatus (*politische Bildung*) on tärkeä alue, ja opettajien halutaan tietoisesti luovan oppilailleen tilaisuuksia keskustella ja väitellä poliittisista kysymyksistä. Poliitiikan opetuksen tutkija Sibylle Reinhardt (2005, 32–33) katsoo, että riippuu kulloisenkin oppilasryhmän poliittisuuden asteesta ja näkemysten runsaudesta, miten opettajan olisi syytä toimia:

- Jos ryhmä edustaa poliittisesti erilaisia näkemyksiä, opettajan tarvitsee vain olla keskustelun moderaattori, kun eri osapuolet tuovat mielipiteitä esiin. Opettajan ei tarvitse tuoda esiin omia mielipiteitään.
- Jos ryhmä on poliittisesti polarisoitunut ja osapuolten näkemysten välillä on suuria vastakkaisuuksia, on ensin luotava yksimielisyys keskustelun säännöistä, jotta päästään keskustelemaan eri näkemyksistä. Tässäkään opettajan ei ole välttämätöntä tuoda esiin omia mielipiteitään, vaan opiskelijat ovat pääosassa.
- Jos ryhmä on poliittisesti samanmielinen, opettajan on syytä tuoda

esiin ryhmän mielipiteille vastakkaisia näkemyksiä ja vaihtoehtoisia näkökulmia.

- Jos ryhmä on välinpitämätön, opettajan kannattaa provosoida ryhmää esittämällä vahvojakin mielipiteitä. Ne voivat olla myös hänen aitoja mielipiteitään. Koska opettajan mielipiteet saattavat tällöin vaikuttaa yksipuolisilta, hänen on syytä lopuksi selvittää oppilaille toimintansa pedagoginen perustelu.

Koulun ajatellaan yleensä palvelevan tasapuolisesti kaikkia kansalaisia. Poliittisten kiistojen esittelemistä koulun seinien sisäpuolella on siksi saatettu helposti vierastaa. Poikkeuksena viitataan usein Suomen 1970-lukuun, jolloin oppikouluissa poliittiset kampanjat ja poliittiset keskustelut oppitunnilla olivat tavallisia ja kouluneuvostojen vaaleissa liputettiin myös puoluepoliittisilla tunnuksilla. Tuon ajan perintönä jotkut tahot – myös osa opettajista – suhtautuivat sittemmin pitkään epäluuloisesti siihen, että kouluissa ”puhutaan politiikkaa”. Kasvatustieteilijä Sakari Suutarinen (2007a; 2007b) on arvioinut, että tämä selittää osaltaan, miksi kouludemokratiaa on kehitetty Suomessa vaikkapa muihin Pohjoismaihin verrattuna hitaasti ja vastahakoisesti.

Käsitys poliittisen keskustelun hyväksyttävyydestä suomalaisessa koulussa on 2000-luvulla kuitenkin avartunut. Vuonna 2011 tehdyssä *Demokratiakasvatusselvityksessä* oli mukana lähes 1 300 peruskoulua ja 300 lukiota. Melkein kaikki lukiot sekä yläkoulut ja alakouluista kolme neljäsosaa vastasivat kieltävästi, kun kysyttiin, onko opettajien mielestä näissä kouluissa esteitä politiikan opettamiselle. Moni opettaja on ilmeisesti kuitenkin sitä mieltä, että opettaja ei voi ottaa kantaa poliittisiin kysymyksiin. Itse asiassa opettaja tuskin voi olla ottamatta kantaa yhteiskunnallisiin ja poliittisiin kysymyksiin, sillä puheessa käyttämämme sanat sisältävät erittäin usein arvolatauksia ja puhe yhteiskunnasta on sen vuoksi aina kantaaottavaa, vaikka puhuja ei sitä huomaisikaan. Voidaan myös esittää, että jos opettaja ottaa avoimesti ja rehellisesti kantaa poliittisiin kysymyksiin ja muistuttaa puhuvansa siinä kansalaisena muiden joukossa, oppilaat näkevät, että keskustelu yhteiskunnallisista ja poliittisista aiheista on normaalia kansalaisten toimintaa. Poliittisten erimielisyyksien avoin tarkastelu voi rohkaista oppilaitakin esittämään, perustelemaan ja arvioimaan yhteiskunnallisia näkemyksiä ja mielipiteitä.

Eräs syy, miksi kansalaisten itsensä ilmoittama kiinnostus politiikkaan on Suomessa ollut laimeaa, lienee se, että kansalaiset pitävät politiikkaa epäilyttävänä. Poliitiikka mielletään puoluepolitiikaksi, joka on mielikuvissa lähinnä juonittelevaa oman edun tavoittelua. Poliitiikan käsitteen laajentaminen elämänpolitiikkaan, esimerkiksi omien elämäntapavalintojen politisoimiseen, on laajentanut politiikan käsitettä (ks. Roos & Hoikkala 1998). Aiempaa laveampi käsitys politiikasta on ilmaantunut myös yhteiskuntaopin oppikirjoihin

2000-luvulla (Virta 2006). Norjalaisia yhteiskuntaopin oppikirjoja tutkinut Kjetil Børhaug (2011) on esittänyt, että oppikirjoissa perustellaan kuitenkin poliittisen toiminnan tarpeellisuutta usein yksilöiden tarpeilla ja tavoitteilla. Se saattaa olla pedagogisesti tarkoituksenmukaista, sillä yksilötasoinen tarkastelu on usein oppilaille konkreettisin ja helpoimmin ymmärrettävä. Jos poliittisen toiminnan perusteluissa kuitenkin viitataan vain yksilöllisiin tarpeisiin, politiikka yhteisöllisenä toimintana ja joukkoliikkeenä ei ehkä tule ymmärrettäväksi.

Samat poliittiset, taloudelliset ja sosiaaliset voimat ohjaavat niin lasten kuin aikuisten elämää. Poliittikka voi olla keino ymmärtää maailmaa, niin kuin se lapsille näyttäytyy (ks. Stevens 1982, 10). Tärkeitä ovat lasten jokapäiväiset kokemukset, arkikäytännöt ja toiminta, mikä tulee esille muun muassa siinä, mitä suomalaislapset ja -nuoret ovat kirjoittaneet kirjeissään tasavallan presidentille. Ulla-Maija Salo on tutkinut tuhansia lasten ja nuorten kirjeitä presidentti Tarja Haloselle vuosilta 2000–2012 (Salo 2006, 2010, 2013). Kirjoittajat olivat enimmäkseen tyttöjä ja heidän ikänsä oli 5–17 vuotta. Lapset ja nuoret pääsevät kirjeissä itse määrittelemään omaa elämäänsä, ja kirjeistä välittyy se kulttuurinen, poliittinen ja sosiaalinen ympäristö, jossa kirjoittaja elää ja joka on hänelle merkityksellinen (vrt. Alanen 2007; Salo 2013). Kirjeissä painottuu, mitkä asiat kirjoittajat mieltävät poliittisiksi. Oman koulun lakkautusuhka, kehnot harrastusmahdollisuudet, vanhempien sairaudet ja työttömyys, köyhyys, leipäjonot, maailmanrauhan säilyminen, ilmastonmuutos – melkein mikä tahansa asia voi olla kirjoittamisen arvoinen (Salo 2006). Myös presidentin toimiin voidaan suhtautua kriittisesti. Useimmiten kirjeen kirjoittamista motivoi kuitenkin se, että presidentti tietäisi ja ymmärtäisi, miten tavalliset nuoret Suomessa elävät. Ajatus demokratiasta keinona vaikuttaa, ilmaista kantansa ja tulla kuulluksi tulee näissä kirjeissä testatuksi ja ymmärretyksi. Lasten ja nuorten kirjeillä on poliittista relevanssia. Kirjeet antavat myös mahdollisuuden pohtia sitä, miten lähestyä politiikan käsitettä, kun kysymys on lapsista.

Poliittisen aktivismin muodot ovat muuttuneet, kun tieto- ja viestintäteknologia on luonut kansalaisten vaikuttamiselle ja osallistumiselle uusia mahdollisuuksia. Eräs paljon keskustelua herättänyt esimerkki tästä ovat Twitterin avulla koolle kutsutut massatapahtumat, mielenosoitukset ja boikotit, joiden merkitys nähtiin 2011–2012, kun arabikeväänä monissa pohjoisen Afrikan ja Lähi-idän maissa ihmiset nousivat korruptoituneiksi kokemiaan valtiaita vastaan (Bruns, Highfield & Burgess 2013). Myös Facebookissa ”tykkääminen”, ”peukuttaminen”, suosion osoittaminen jollekin henkilölle tai asialle, on nykypäivän vaikuttamista. On tosin epäilty, että tällaisella toiminnalla ei voida vaikuttaa syvällisesti yhteiskunnallisiin asioihin, koska internet-kampanjat ovat usein lyhytkestoisia ja kohdistuvat kapeasti rajattuihin kohteisiin ja twiittaaminen jää liian hajanaiseksi ollakseen varsinaista kansalaiskeskustelua.

(Ks. Isosaari 2014, 8–11; Eloranta & Isotalus 2016.) Arabikeväänkään liikehinnästä ei lopulta seurannut merkittäviä yhteiskunnallisia muutoksia noissa maissa, esimerkiksi naisten asemassa. Eräät valtiot ajautuivat suoranaiseen kaaokseen. Ilmiönä sosiaalisen median laaja käyttö politiikassa kuvastaa silti poliittisen yhteisöllisyyden muutosta. Seuraavaksi onkin syytä pohtia, millä tavoin yhteisöllisyys ja yhteiskunta hahmotetaan tänä päivänä.

## YHTEISÖLLISYYDEN JA LUOTTAMUKSEN MERKITYS

Yhteisöllisyydellä viitataan ihmisten kokemukseen jonkin ryhmän jäsenyydestä sekä niihin sosiaalisiin rakenteisiin ja instituutioihin, jotka tukevat ryhmän muotoutumista jonkin yhteiseksi koetun kokemuksen tai asian varaan. Teollistuvissa yhteiskunnissa 1800- ja 1900-luvuilla ihmisten poliittinen aktivismi ja identiteetti kiinnittyi etenkin kansakuntaan ja yhteiskuntaluokkaan. Ne miellettiin vakaiksi identiteetin perustoiksi: ihmisten ajateltiin olevan pysyvästi tietyn kansakunnan ja tietyn yhteiskuntaluokan jäseniä. Poliittisista liikkeistä nationalismi ja sosialismi rakentuivat tällaisen ajattelun varaan. Kansakunta ja yhteiskuntaluokka olivat oletetussa pysyvyydessään ”raskaita yhteisöjä”.

Poliittinen aktivismi ja poliittiset identiteetit ovat 2000-luvulla perustuneet sen sijaan usein harrastus-, kulutus- ja elämäntapavalintoihin, mihin tässäkin kirjassa on viitattu elämänpoliitiikkana. Näiden valintojen varaan muodostuu myös yhteisöjä, ja niitä on luonnehdittu kevyiksi yhteisöiksi. (Ks. Lapinoja 2006, 34–42.) Adjektiivit raskas ja kevyt eivät ole tässä yhteydessä arvoarvostelmia, vaan niillä ilmaistaan sitä, että esimerkiksi kulutus- ja harrastusvalintojen ei yleensä koeta olevan sillä tavoin minuuden pysyvä osa kuin kansallisuus ja yhteiskuntaluokka. Sen vuoksi keveiden yhteisöjen varaan voi olla vaikea suunnitella pitkäjänteistä poliittista toimintaa, mutta toisaalta osatoboikottien kaltaisiin kampanjoihin saattaa olla helppoa rekrytoida osallistujia, koska kohde on konkreettinen ja osallistumisen vaatima taloudellinen tai ajankäyttölinen henkilökohtainen panos melko pieni.

Yhteiskunnan koossapysymiselle kevyet ja raskaat yhteisöt ovat tärkeitä, sillä niiden sisällä kehittyy luottamus. Sosiologisena käsitteenä luottamus on vaikea määritellä. Sitä on osuvasti verrattu käsitteeseen terveys: lääketiede ei kykene hyvin sanomaan, mitä terveys on, mutta sairaudesta sillä on paljon sanottavaa (Ilmonen & Jokinen 2002, 85). Sosiologiassa luottamus tarkoittaa yleistä luottamusta toisiin ihmisiin, myös tuntemattomiin. Luottamus sukulaisiin ja naapureihin on eri asia kuin yleinen luottamus, koska se kohdistuu

vain omaan viiteryhmään. (Ks. Putnam 1993; Kouvo 2014, 16–46.) On vaikea sanoa, mistä tekijöistä yleinen luottamus kasvaa, mutta ainakin yleinen luottamus ja sosiaalisen eriarvoisuuden vähäisyys yhteiskunnassa korreloivat positiivisesti keskenään. Vaikuttaa siis siltä, että sosiaalista tasa-arvoa vahvistava yhteiskuntapolitiikka tukee yleistä luottamusta. Sen lisäksi aktiivisella kansalaisyhteiskunnalla, kuten vilkkaalla järjestötoiminnalla, on suuri merkitys ihmisten keskinäisen luottamuksen synnyttäjänä ja vahvistajana. (Hooghe & Stolle 2003; Kankainen & Siisiäinen 2012, 38; Kouvo 2014, 67–68.)

Viime aikoina monissa Euroopan maissa on keskusteltu paljon siitä, mitä lisääntynyt maahanmuutto merkitsee yhteiskuntien sisäiselle luottamukselle. Luottamuksen ja niin sanotun sosiaalisen pääoman tutkijana tunnettu sosiologi Robert Putnam (2007) on esittänyt, että yhteisön muuttuessa kulttuurisesti heterogeenisemmaksi luottamus yhteisössä ainakin joksikin aikaa heikenee, eri ryhmät käpertyvät sisäänpäin eivätkä ole tekemisissä keskenään. Tutkimuksissa on saatu kuitenkin viitteitä myös siitä, että luottamus ja sosiaalinen pääoma eivät välttämättä ole monikulttuurisissa yhteisöissä sen heikompia kuin kulttuurisesti homogeenisissa yhteisöissä (mm. Huijts ym. 2014). Tärkeä luottamukseen vaikuttava tekijä on se, ovatko kulttuuriset ryhmärajat samalla sosiaalis-taloudellisia rajoja eli seuraavatko erot ihmisten työllisyydessä, asumisessa ja muissa hyvinvoinnille tärkeissä asioissa selvästi kulttuurisia ryhmärajoja. Jos näin on, se voi rapauttaa luottamusta yhteiskunnassa, mikäli yhteiskuntapolitiikalla ei tätä ehkäistä. Esimerkiksi työvoima- ja koulutuspolitiikassa tulisi siten kiinnittää huomiota väestöryhmien sosiaalis-taloudellisen aseman eroihin ja siihen, että sosiaalisen nousun mahdollisuudet ovat olemassa kaikille kansalaisille kulttuuristen lähtökohtien eroista huolimatta.

Edellä mainittiin sosiaalisen pääoman käsite. Sosiaalseen pääomaan luetetaan yleensä sosiaaliset verkostot ja yhteiskunnan sosiaaliset normit. Luottamuksella on sosiaalisen pääoman muodostumisessa tärkeä paikkansa, sillä se edistää ihmisten yhteistoimintaa ja sosiaalista vastavuoroisuutta. (Coleman 1990; Putnam 1993; Ilmonen & Jokinen 2002, 85.) Voidaan esittää, että verkostot ja normit ovat sosiaalisen pääoman lähteitä ja luottamus taas on se sosiaalinen mekanismi, jolla verkostoissa ja normeissa olevat voimavarat muuntuvat yhteiskunnassa sellaisiksi asioiksi kuin yhteisvastuullinen toiminta tai sääntökontrollin vähäisyys (Ruuskanen 2001).

Tutkimusten mukaan suomalaiset ovat luottavaista kansaa: he luottavat sekä toisiinsa että yhteiskunnan eri instituutioihin (mm. Kankainen 2007). Kansainvälisessä ICCS-tutkimuksessa vuonna 2009 tutkittiin 38 maassa 14-vuotiaiden tietoja, taitoja ja asenteita yhteiskunnallisissa asioissa. Suomalaisnuorten luottamus maansa poliittisiin päättäjiin ja Euroopan unioniin oli kansainvälisesti korkea, ja vaikka luottamus oman maan puolustusvoimiin, poliisiin ja oikeuslaitokseen oli suurempi kuin poliittisiin puolueisiin, muihin maihin verrattuna suomalaisnuoret luottivat puolueisiinkin paljon. (Suo-

ninen ym. 2010, 107–112.) Myös vuonna 2016 tehdyssä ICCS-tutkimuksessa suomalaisnuorten luottamus yhteiskunnallisiin instituutioihin, kuten valtionhallintoon, eduskuntaan ja poliittisiin puolueisiin, oli useimpien muiden osallistujamaiden nuoriin verrattuna paljon vahvempi ja esimerkiksi muihin Pohjoismaihin verrattuna vähintään samalla tasolla. Vuoteen 2009 verrattuna suomalaisnuorten luottamus oli itse asiassa entisestään vahvistunut. (Mehtäläinen ym. 2017, 58–63.)

Erään tulkinnan mukaan Pohjoismaissa nuorten luottamus liittyy paljolti siihen, että hyvinvointivaltion koulutusjärjestelmä on antanut nuorille tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, ja siten samalla luonut edellytyksiä vahvalle luottamukselle (Kankainen & Siisiäinen 2012, 43). Suomalaisnuorilla on ollut kansainvälisesti katsoen tasavertaiset mahdollisuudet opiskeluun vanhempien yhteiskuntaluokasta ja asemasta riippumatta. Uusimmat tutkimukset antavat tosin viitteitä siitä, että tuo koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus ei ole enää itsestäänselvyys (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012). Tomi Kankainen ja Martti Siisiäinen (2012, 43) ovat pohtiessaan hyvinvointivaltion turvaverkkojen vaikutusta kansalaisten yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen ehdottaneet, että jos kansalaiset kokevat jonkin muun tahon huolehtivan heidän hyvinvoinnistaan, he eivät kenties pidä omaa yhteiskunnallista aktiivisuutta välttämättömänä. Nuorten laimea kiinnostus yhteisiin asioihin on tulkittu usein välinpitämättömyydeksi, mutta Kankaiseen ja Siisiäiseen nojaten voidaan ajatella myös optimistista tulkintaa: hyvin toimivassa yhteiskunnassa nuoret osallistuvat yhteisiin asioihin laimeasti sen vuoksi, että he luottavat siihen, että yhteiskunnan instituutiot toimivat muutenkin hyvin.

Pohjoismaissa nuoret eivät osallistu esimerkiksi yhdistystoimintaan kovinkaan aktiivisesti. Mitä tulee vaikkapa ihmisoikeus-, ympäristö- ja poliittisten järjestöjen toimintaan, suomalaisnuoret osallistuvat näihin varsin niukasti (Mehtäläinen ym. 2017, 42–43; Suoninen ym. 2010, 83–86). Nuoret tosin eivät aina hahmota olevansa mukana yhdistystoiminnassa, kun he keräävät varoja taksvärkissä ja toimivat vapaaehtoisina ohjaajina urheiluseuroissa. Nuorten matala yhdistysaktiivisuus on sikäli kiinnostavaa, että tutkimusten mukaan yleinen luottamus toisiin ihmisiin on tyypillisesti korkea niissä yhteiskunnissa, joissa kansalaisilla on paljon jäsenyyksiä yhdistyksissä (Kankainen & Siisiäinen 2012, 38).

Kaj Ilmonen ja Kimmo Jokinen (2002) ovat pohtineet luottamuksen merkitystä myös koulussa ja niitä edellytyksiä, joilla luottamus voisi kehittyä. Luottamus on tärkeä modernin yhteiskunnan osa ja sen instituutioita koossapitävä kitti. Myös koulussa on paljon asioita, jotka toimiakseen edellyttävät luottamusta (Ilmonen & Jokinen 2002, 168). Koulussa yhteisö esimerkiksi muuttuu ja uusiutuu koko ajan: nopeassa tahdissa syntyvät ja häviävät tilanteet ovat ensiarvoisen tärkeitä koululuokan sosiaalisen tilan ja luottamuksen rakentumisessa, Ilmonen ja Jokinen (2002, 178) tiivistävät. He myös ajattele-

vat, että tällaisen luottamukselle rakentuvan yhteisön ulottuvuuksia voidaan siirtää myös muille nyky-yhteiskunnan kentille. Koska luottamus on tulevaisuuteen suuntautuva orientaatio, on ilmeistä, että se on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen edellytys. (Ilmonen & Jokinen 2002, 168–169, 183.)

Keskustelu luottamuksesta sivuaa myös sitä, miten nuoret käsittävät kansalaisuuden. Jacqueline Kennelly ja Jo-Ann Dillabough (2008) ovat analysoineet, millaista kieltä ja symboleja nuoret käyttävät, kun he puhuvat kansalaisuudesta. Tutkijoita kiinnostivat uudet merkitykset ja jaottelut, joita maailman epävarmuus nuorissa tuottaa. Nuorten kansalaisuuspuheissa tärkeiksi osoittautuivat kokemukset kuulumisesta (*belonging*) ja turvallisuudesta. Kennelly ja Dillabough (2008, 505) korostavat, että abstrakti käsitys kansalaisuudesta murenee, kun aletaan todella ymmärtää, miten nuoret sen käsittävät, miten he siitä ajattelevat ja miten he sitä elävät ja esittävät. Hyvään yhteisöllisyyteen liittyy luottamus.

## LASTEN JA NUORTEN KANSALAIKUUDEN MUUTTUVAT TULKINNAT

Lapset ja nuoret ovat kansalaisia, ja Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) mukaan heitä on kuultava tässä ja nyt omana itsenään, ei vain tulevaisuuden vaikuttajina. Lasten ja nuorten kansalaisuutta on kuitenkin käytännössä tarkasteltu usein aikuisten ehdoilla, eikä lapsia ole perinteisesti otettu mukaan yhteiskunnalliseen keskusteluun edes heitä itseään koskevissa asioissa. Lasten yhteiskunnallisen osallistumisen hahmottamista ilmiönä hankaloittaa, että lapsuutta on vaikea mieltää käsitteellisesti autonomisena: lapsia on vaikea irrottaa institutionaalisista yhteyksistään, kuten perheestä, koulusta tai muista järjestelmistä, joihin heidät yleensä ”upotetaan” (Prout 2001, xii). Lapset on ollut helppo niputtaa osaksi yleisempiä poliittisen keskustelun teemoja, joissa he näyttäytyvät lähinnä päivähoitopaikkoina, koulutuskustannuksina ja erilaisina muina talouden, hallinnon ja kulttuurin menoerinä (Salo 2006, 67–68; Mayall 2003, 2). Kun lapsia ei ole totuttu näkemään toimijoina, vaikuttajina ja osallistujina, heidän äänensä jää useimmiten metaforiseksi ja kantaa huonosti. (Salo 2010, 420.)

Sitä mukaa kun yhteiskuntatutkimuksen aikuislähtöisyyttä on alettu purkaa, lasten yhteiskunnallinen osallistuminen ja nuorten yhteiskuntataitojen kehittäminen ovat saaneet enemmän tilaa. Lasten ja nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen liittyy myös jälkimoderneihin yhteiskuntaelämän muutoksiin monin eri tavoin. Lasten ja nuorten osallistumista on pidetty perusteltuna ainakin seuraavasta kolmesta eri näkökulmasta.

Ensinnäkin lasten oikeudet osallistumiseen on otettava vakavasti jo sillä perusteella, että ne on kirjattu Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen (1989, artikla 12: oikeus mielipiteeseen ja tulla kuulluksi). Sopimuksella pyritään suojaamaan lapsia, turvaamaan heidän oikeuksiaan ja mahdollisuuksiaan vaikuttaa asioihin, jotka koskettavat heidän omaa elämänsä. Lapsen oikeuksien sopimus siis raivaa lapsille yhteiskunnallista tilaa, ja tällä voisi olla seuraamuksia lasten julkiseen esille tuloon (Percy-Smith & Thomas 2010; Salo 2006). Lapsen oikeuksien julistuksessa vuodelta 1992 on tarkennettu 1989 Lapsen oikeuksien sopimusta tämentämällä muun muassa sitä, että lapsilla on oikeus vapaasti ottaa vastaan tietoa ja ilmaista mielipiteensä ja että heidän näkemyksiinsä tulee suhtautua vakavasti. On siis perustavia syitä vaatia, että lasten näkemykset otetaan huomioon myös yhteiskunnallisessa päätöksenteossa (ks. Alanen 2007; Hill ym. 2004; Sinclair 2004; Tisdall & Davis 2004).

Toiseksi lasten merkitys kuluttamiseen ja kulutuskäyttäytymiseen liittyvissä asioissa on yhä tärkeämpi. On syytä tarkentaa, että lapset eivät ole vain kuluttajia, vaan myös palvelujen käyttäjiä. Näissä asioissa heidän merkityksensä korostuu yhä enemmän. Nykypäivän korostuneen visuaalisissa kulutuskulttuureissa lapsi voi myös muuttua symboliksi, jonka avulla kulutetaan, ostetaan ja myydään. Lapsuuden symboloituminen on yksi ulottuvuus kulutuskeskustelussa: lapsuus on yhä useammin merkki jollekin lasten itsensä ulkopuoliselle asialle tai arvolle (ks. Vänskä & Autio 2009).

Kolmantena näkökulmana on esitetty paradigmanmuutos: yhteiskuntatieteissä lapset nähdään nyt kykenevinä sosiaalisina toimijoina. Kun ymmärrys lapsuudesta on etenkin yhteiskuntatieteellisesti orientoituneen lapsudentutkimuksen myötä muuttunut (James, Jenks & Prout 1999; James & Prout 1997), elämäntapojen entistä totuttua aikuislähtöisyyttä on alettu kyseenalaistaa. Viimeisten parinkymmenen vuoden aikana lapsiin on alettu suhtautua aktiivisina toimijoina sekä oman elämänsä ja maailmansa rakentajina. Tämän ohessa yhteiskuntatutkimuksen aikuislähtöisyyttä ja olettamusta universaalista – hoidetusta, huolehditusta, terveestä ja onnellisesta – lapsesta on aiheellisesti alettu purkaa. (Vrt. Philo & Smith 2003, 105; Alanen 2007, 166, 170.) Näiden argumenttien valossa on alettu ymmärtää, että lapset kykenevät rakentamaan ja luomaan sosiaalisia suhteita, eivätkä he siis ole sosialisaatioteorian kuvailemia kulttuurisia ”typeryksiä” (*dopes*; James & Prout 1997, 23; Sinclair 2004, 106–108; Salo 2010). Lapsikansalaiseen suhtautuminen on muuttunut.



## NUORTEN YHTEISKUNNALLINEN TIETÄMYS JA ITSELUOTTAMUS

Nuorten kansalaisuudesta on tehty lukuisia kansallisia ja kansainvälisiä tutkimuksia, kuten International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) -järjestön laaja Cived-tutkimus 1999 ja edellä mainittu ICCS-tutkimus 2009 ja 2016. Näihin kolmeen tutkimukseen osallistui 24 (Cived), 38 (ICCS 2009) ja 24 (ICCS 2016) maata ympäri maailman, ja tutkimuksissa verrattiin eri maiden nuorten yhteiskunnallisia tietoja, taitoja, asenteita ja toimintavalmiuksia. Järjestö on tutkinut myös 18-vuotiaita nuoria, mutta Suomi on osallistunut vain 14-vuotiaita koskeviin tutkimuksiin. Niiden yhteydessä on Suomessa tosin kerätty myös 15-vuotiaita koskevaa vertailuaineistoa. Uusimman ICCS-tutkimuksen päätulokset julkaistiin marraskuussa 2017 tämän teoksen ollessa viimeistelyvaiheessa. Tulosten tarkempia analyysieja julkaistaneen lähivuosina. Tarkastelemme seuraavassa suomalaisnuorten tilannetta paitsi vuoden 2017, paljolti myös vuoden 2009 ICCS-tutkimuksen pohjalta.

Suomalaisnuorten tulokset näiden tutkimusten yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja mittaavissa osuuksissa ovat olleet erittäin hyvät. Cived-tutkimuksessa 1999 he saivat toiseksi korkeimmat pisteet puolalaisnuorten jälkeen, ICCS-tutkimuksessa 2009 he olivat tanskalaisnuorten kanssa kärkisijalla. Vuoden 2016 ICCS-tutkimuksessa suomalaisnuorten menestys oli edelleen erinomainen: he ylsivät tanskalaisten, taiwanilaisten ja ruotsalaisten nuorten jälkeen neljänsiksi. Tuloksia voidaan pitää erityisen hyvinä sikäli, että suomalaisnuoret eivät olleet vielä edes opiskelleet yhteiskuntaoppia, sillä he olivat tutkimukseen osallistuessaan vasta 14-vuotiaita eli 8.-luokkalaisia. Heidän yhteiskunnalliset tietonsa ja asenteensa heijastivat siten ilmeisestikin koulun yleisen yhteiskunnallisen kasvatuksen, perheiden ja mediaharrastuksen vaikutusta ylipäänsä. Suomalaisnuorten osaaminen tutkimusten tieto-osuuksissa on ollut hyvin tasaista: ICCS:n tuloksissa vuonna 2009 korkeimmalle suoritustasolle ylsi suomalaisnuorista 58 prosenttia, vuonna 2016 taas 60 prosenttia, mikä oli kansainvälisesti hyvin paljon. Kummassakin tutkimuksessa alimmille suoritustasoille sijoittui suomalaisista osallistujista selvästi pienempi osuus kuin muissa osallistujamaissa. (Schulz ym. 2010, 74–80; Suoninen ym. 2010, 30–33; Mehtäläinen ym. 2017, 18–28.) Heikkojen suoritusten pieni osuus on tässä, kuten PISA-tutkimuksissakin, yksi tärkeä selitys Suomen hyvään kokonaismenestykseen. ICCS-tutkimuksessa tyttöjen yhteiskunnallinen tietämys oli kaikissa maissa parempi kuin poikien, Suomessa ero sukupuolten välillä oli kuitenkin huomattavan suuri (Schulz ym. 2010, 81; Suoninen ym. 2010, 33; Mehtäläinen ym. 2017, 27).

ICCS-tutkimuksen rinnalla on kiinnostavaa tarkastella vuonna 2011 Suomessa tehdyn historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten seuranta-arvioinnin tuloksia. Seuranta-arvioinnin teetti Opetushallitus, ja siihen otti osaa 4 700 peruskoulun 9.-luokkalaista. Arvioinnissa tutkittiin historian ja yhteiskuntaopin osaamistavoitteiden saavuttamista opetussuunnitelman eri osa-alueilla ja yleisesti. ICCS-tutkimuksessa taas selvitettiin yhteiskunnallista osaamista laajasti ilman oppiainekeytkentää. Seuranta-arvioinnissa yhteiskuntaopin osaamistaso oli kokonaisuutena hyvin tyydyttävä. Parhaiten osattiin tehtävät, joissa tuli selittää yhteiskunnan ja talouden ilmiöitä ja käsitteitä. Tehtävissä, joissa piti tulkita kriittisesti median välittämiä viestejä ja tilastoja, osaamisen taso oli selvästi matalampi. Heikointa nuorten osaaminen oli yhteiskunnallisen päätöksenteon vaihtoehtoja ja niiden seurauksia punnitsevilla tehtävissä. Tyttöjen ja poikien tulosten ero oli pieni, tytöt kuitenkin suoriutuivat kaikilla osaamisen osa-alueilla hiukan poikia paremmin. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 60–67.)

Demokraattisen pätevyyyden osatekijöihin kuuluu yhteiskunnallisen kiinnostuksen ja tietojen lisäksi itseluottamus, muun muassa käsitys omien yhteiskunnallisten tietojen ja osallistumistaitojen tasosta ja riittävydestä. ICCS-tutkimuksessa vuonna 2009 selvitettiin myös nuorten luottamusta politiikkaa koskeviin tietoihinsa ja taitoihinsa (*internal political self-efficacy*). He ottivat kantaa muun muassa väittämiin ”Tiedän enemmän poliitikasta kuin useimmat ikäiseni” ja ”Ymmärrän vaivatta useimmat poliittiset asiat”. Suomalaisnuoret epäilivät poliittista tietämystään ja osallistumistaitojaan selvästi enemmän kuin muiden maiden nuoret. Tulosta saattaa osin selittää se, että tutkimukseen osallistui Suomessa 8.-luokkalaisia, jotka eivät olleet vielä voineet opiskella koulussa yhteiskuntaoppia ja jotka saattoivat siksi kokea tutkimuksessa kysytyt asiat vieraiksi. Siltikin heidän tietonsa ja taitonsa olivat kansainvälistä huipputasoa. Vaikka suomalaisten kollektiivisessa omakuvassa usein korostuu vaatimattomuus, on syytä tulkita, että näiden nuorten vastauksissa on kyseessä nimenomaan heikko luottamus omiin tietoihin ja taitoihin. Minkään muun maan nuoret eivät arvioineet kykyään osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan yhtä heikoksi kuin suomalaisnuoret. Suomalaisnuoret eivät pitäneet myöskään kykyään ilmaista omia mielipiteitään kovin hyvänä. (Schulz ym. 2010, 115–119; Suoninen ym. 2010, 50–58.) Vuoden 2016 ICCS-tutkimuksessa suomalaisnuorten käsitykset kyvystään yhteiskunnallisina toimijoina olivat muiden maiden nuoriin verrattuna edelleen keskimääräistä heikkommat. Käsitykset olivat kuitenkin muuttuneet lievästi ja eräissä kohdin selvästi myönteisemmiksi vuodesta 2009. Keskimäärin noin puolet suomalaisnuorista arvioi suoriutuvansa erittäin hyvin tai melko hyvin heille esitetyistä yhteiskunnallisista toiminnoista. Hyvä menestys tiedollisissa asioissa ja myönteinen käsitys omista yhteiskunnallisista kyvyistä korreloivat positiivisesti keskenään, tosin korrelaatio oli heikohko. (Mehtäläinen ym. 2016, 35–36.)

Vuoden 2016 ICCS:n raportin mukaan suomalaisnuorten käsityksissä kyvyistään aktiivisina yhteiskunnallisina toimijoina ei ollut juuri sukupuolittaista eroa vuoden 2016 eikä myöskään vuoden 2009 ICCS-tutkimuksessa (Mehtäläinen ym. 2017, 35). Raportissa ei esitetty väitteen pohjaksi tarkempia havaintoja vuoden 2016 aineistosta, ja vuoden 2009 osalta väite on ongelmallinen. ICCS-tutkimuksessa vuonna 2009 suomalaisilla pojilla nimittäin oli parempi poliittinen iteluottamus kuin tytöillä ja myönteisempi kuva osaamisestaan kuin tytöillä (Suoninen ym. 2010, 54–58). Cived-tutkimus 1999 tuotti samanlaiset tulokset (Virta & Törmäkangas 2002). Poikien arvio osaamisestaan oli ICCS-tutkimuksen useimmissa maissa korkeampi kuin tyttöjen (Schulz ym. 2010, 120; vrt. Ekman 2007). On kiinnostavaa, että Suomessa pojat siis arvioivat tietonsa ja osallistumistaitonsa vähintään merkitsevästi paremmiksi kuin tytöt, vaikka tyttöjen suoritustaso oli merkitsevästi korkeampi kuin poikien. Tämä tulos vastaa muita tutkimuksia, joissa on selvitetty tyttöjen ja poikien suoriutumista, motivaatiota ja itsearviointeja: tytöt suoriutuvat paremmin kuin pojat, mutta pojilla näyttää olevan vahvempi iteluottamus (Niemivirta 2004). Sama ilmiö havaittiin myös 2011 historian ja yhteiskuntaopin osaamisen seuranta-arvioinnissa (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012).

## NUORTEN KIINNOSTUS POLITIIKKAAN JA YHTEISKUNNALLISET ASEENTEET

Vuoden 2016 ICCS-tutkimuksessa selvästi suurin osa suomalaisnuorista katsoi, että ”hyvän aikuisen kansalaisen” oli hyvin tärkeää tai melko tärkeää seurata politiikkaa tiedotusvälineissä. Näiden nuorten osuus oli noussut vuoden 2009 ICCS-tutkimukseen verrattuna. (Mehtäläinen ym. 2017, 54–55; Suoninen ym. 2010, 98.) On kuitenkin eri asia, miten kiinnostuneita nuoret omalta osaltaan ovat politiikasta. Vuoden 2016 tutkimuksen päätuloksissa ei raportoitu nuorten itsensä ilmoittamaa kiinnostusta politiikkaan. Vuoden 2009 ICCS-tutkimuksen tuloksista syntyi kuva, että suomalaisnuoret tuntevat ainoastaan laimeaa kiinnostusta poliittisiin kysymyksiin. Myös esimerkiksi ruotsalaisten nuorten politiikkakiinnostus oli ICCS:ssä selvästi alle kansainvälisen keskiarvon (Schulz ym. 2010, 118; Suoninen ym. 2010, 46–48). Vastaavasti Cived-tutkimuksessa vuonna 1999 suomalaisnuoret osasivat yhteiskunnallisia asioita paremmin kuin ruotsalaisnuoret, mutta poliittinen kiinnostus oli kummassakin maassa silloinkin vaatimaton (Suutarinen 2002). ICCS-tutkimuksessa eniten kiinnostusta politiikkaa kohtaan oli muun muassa thaimaalais-, indonesialais- ja venäläisnuorilla. Maita vertailtaessa nuorten kiinnostus politiikkaan ei kuitenkaan välttämättä korreloinut positiivisesti

nuorten tieto- ja taitotason kanssa: esimerkiksi Thaimaassa, Guatemalassa ja Indonesiassa nuoret ilmoittivat olevansa politiikasta hyvin kiinnostuneita, mutta heidän yhteiskunnallinen tietämyksensä oli kansainvälisesti katsoen hyvin heikko. Eräs selitys ristiriitaiselta tuntuvaan ilmiöön voi olla se, että jos nuoret kohtaavat arjisessa elinympäristössään selviä sosiaalisia epäkohtia, nuorten yhteiskunnallinen aktiivisuus tai kiinnostuneisuus herää todennäköisesti herkemmin kuin silloin, kun ympäröivä yhteiskunta näyttää toimivan hyvin ja olot ovat vakaat. (Suoninen ym. 2010, 145–146; vrt. Mehtäläinen ym. 2017, 48, 88.)

Yhteiskunnallisen tietämyksen ja poliittisen kiinnostuksen välinen korrelaatio ICCS-tutkimuksessa vuonna 2009 oli suomalaisnuorten keskuudessa kuitenkin positiivinen siten, että ne, jotka suoriutuivat parhaiten tutkimuksen tieto-osuudessa, olivat myös ilmoituksensa mukaan eniten kiinnostuneita politiikasta. Yhteiskunnallisten asioiden kiinnostavin alue nuorten mielestä oli ympäristöasiat, poliittisiksi katsotut kysymykset sen sijaan kiinnostivat hyvin niukasti. Tilanne näytti olevan melko sama myös vuoden 2016 ICCS:ssä, joskin sen tul raportissa asioiden ryhmittely poikkeaa vuoden 2009 raportista. Myös vuonna 2016 ympäristönsuojelu- ja ihmisoikeustyöhön osallistumista pidettiin selvästi tärkeämpänä ”hyvälle kansalaiselle” kuin poliittisiin keskusteluihin osallistumista ja poliittiseen puolueeseen liittymistä. Hyvä yhteiskunnallinen tietämys korreloi myös vuoden 2016 tuloksissa positiivisesti, joskin heikosti, sen kanssa, että nuori piti tärkeänä yhteiskunnallisissa liikkeissä toimimista. (Suoninen ym. 2010, 46–50; Mehtäläinen ym. 2017, 53–55.) Suomessa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut suurta eroa kiinnostuksessa politiikkaan. Innostus kansalaistoiminnan perinteisiä muotoja ja yhteiskunnallisissa liikkeissä toimimista kohtaan oli kansainvälisesti katsoen laimeaa. Poikia kiinnostivat enemmän kotimaiset ja kansainväliset poliittiset kysymykset, ja pojat ilmoittivat tyttöjä useammin kannattavansa jotain poliittista puoluetta. Tyttöjä puolestaan kiinnostivat enemmän muun muassa ympäristökysymykset. (Suoninen ym. 2010, 46–50.) Vuoden 2016 tutkimuksen päätuloksissa oli niukasti tietoja tyttöjen ja poikien käsitysten eroista, mutta tuloksista näkyi, että tytöt pitivät yhteiskunnallisissa liikkeissä toimimista ja poliittiseen kansalaistoimintaan osallistumista tärkeämpänä kuin pojat (Mehtäläinen ym. 2017, 53).

Monien tutkimusten mukaan suomalaisnuorten kiinnostus politiikkaa kohtaan on laimeaa. Ilmiön syitä on tutkittu paljon (ks. Elo 2012). Nuorten äänestysaktiivisuutta koskevissa tutkimuksissa vakiintui aikanaan käsitys, että joka sukupolvessa tapahtuu sama poliittisen sosialisoinnin prosessi: nuoruudessa äänestetään laimeasti, mutta iän karttuessa äänestysaktiivisuus kasvaa. Tätä poliittista sosiaalistumista ei kuitenkaan näytä enää tapahtuvan yleisesti. Poliitiikan tutkija Hanna Wass (2008) on esittänyt, että 2000-luvulla nuoruutetaan elävien kansalaisten äänestysaktiivisuus saattaa jäädä pysyvästi matalam-

maksi kuin vanhemmilla ikäluokilla. Äänestämistä ei välttämättä enää koeta yhtä tärkeäksi vaikuttamisen kanavaksi kuin aiemmin (Elo 2012, 12). On tosin syytä muistaa, että poliittisen aktiivisuuden ilmenemismuodot muuttuvat nekin (Bennett 2008). Nykyisin nuoret esimerkiksi toimivat usein aktiivisesti yksittäisten tärkeiksi kokemiensa asioiden hyväksi. Verkostoituneessa maailmassa informaatio kulkee entistä nopeammin ja samankaltaisesti ajattelevat löytävät helposti toisensa, jolloin kasvokkaisilla tapaamisilla ei ole välttämättä yhtä suurta merkitystä kuin ennen. (Salo 2006, 182; Hoikkala & Salasuo 2006.)

Suomalaisnuorten osallistuminen järjestötoimintaan oli ICCS-tutkimusten 2009 ja 2016 mukaan vähäistä, joskin osallistumisaktiivisuus oli hiukan kasvanut vuodesta 2009 (Suoninen ym. 2010, 84–86; Mehtäläinen ym. 2017, 88). Vuoden 2009 ICCS-tutkimuksessa nuoret uskoivat eniten vaikuttamiseen verkon, ystävyysverkostojen sekä muun muassa kulutusvalintojen avulla. Nuorilta kysyttiin niin 2009 kuin 2016 myös valmiudesta osallistua lailliseen ja laittomaan poliittiseen protestiin. Laillisia protesteja olivat muun muassa osallistuminen rauhanomaiseen mielenosoitukseen ja allekirjoitusten kerääminen kansalaisadressiin, laittomia protesteja puolestaan iskulauseiden maalaaminen seiniin, liikenteen tukkiminen ja julkisten rakennusten valtaaminen. Suomalaiset nuoret olivat kaikissa laittomissa protestikeinoissa vähemmän valmiita niiden käyttöön kuin nuoret muissa maissa keskimäärin. (Suoninen ym. 2010, 83–93; Mehtäläinen ym. 2017, 40–48.) Valmius osallistua mielenilmauksiin oli vuoden 2016 tulosten valossa vähäisempää kuin vuoden 2009 tutkimuksessa. Nuorten vastaukset asiassa vaihtelivat maittain. Se ilmeisesti heijastaa kansalaisyhteiskunnan ja valtion välisen suhteen eroja eri maissa. Suomessa kansalaisten edut on usein mielletty yhteneviksi valtion etujen kanssa ja kansalaiset ovat luottaneet valtiollisiin laitoksiin. Esimerkiksi kummassakin ICCS-tutkimuksessa suomalaisnuorten luottamus oikeuslaitokseen, puolustusvoimiin ja eduskuntaan oli kansainvälisesti vertailtuna suuri (Suoninen ym. 2010, 107–111; Mehtäläinen ym. 2017, 58–63). Jos valtion ja sen instituutioiden taas katsotaan olevan uhka kansalaisyhteiskunnan arvoille, on todennäköistä, että kansalaisten luottamus valtiollisiin instituutioihin on pienempi ja heidän valmiutensa protestoida suurempi. Valmius laittomiin protestointekeinoihin ja epäluottamus valtiollisia laitoksia kohtaan on usein yhdistetty sosiaalisesti heikkoon asemaan, mutta ilmiö lienee monitahoisempi. Suomessa vuoden 2009 ICCS-tutkimuksen aineistoa tutkineet Sakari Suutarinen ja Kari Törmäkangas (2012) ovat esittäneet, että nuorten itsensä ilmoittama valmius laittomaan protestointiin on jossain määrin lisääntynyt ja sillä on ehkä yhteys kokemuksiin, että nuori ei tule kuulluksi eikä voi vaikuttaa arjen työympäristössään eli koulussa. Kysymys on mutkikas ja aineiston antama tuki tälle tulkinnalle hatara, mutta se suuntaa huomion tärkeään asiaan, nimittäin siihen, miten koulun toimintakulttuuri kokonaisuudessaan tukee nuorten osallisuuden kokemusta ja siten kiinnittymistä yhteiskuntaan laajemminkin.

ICCS-tutkimuksissa suomalaisnuoret kannattivat tasa-arvoa ja sananvapautta hyvin vahvasti, ja heidän asenteensa sukupuolten tasa-arvoa kohtaan olivat kansainvälistä keskiarvoa myönteisemmät. Vuoden 2009 tulosten mukaan tyttöjen ja poikien asenteet muun muassa mielipiteen ilmaisun vapautta kohtaan olivat paljon yhtenevät, mutta vuoden 2016 tutkimuksen osalta sukupuolten asenteita vertailevaa tietoa ei ole vielä käytettävissä. Suhtautuminen etnisten ryhmien oikeuksiin oli vuoden 2009 tutkimuksessa nuivempaa kuin muissa maissa keskimäärin, mutta vuoden 2016 tutkimuksen mukaan se oli muuttunut hyväksyvään suuntaan. Varsinkin poikien asenne noihin oikeuksiin oli vahvasti kielteinen. Tyttöjen ja poikien asenteiden erot etnisten ryhmien oikeuksien suhteen olivat tutkimuksen kaikista maista suurimmat Suomessa ja Ruotsissa. Suomessa pojat suhtautuivat myös sukupuolten tasa-arvoon torjuvammin kuin tytöt. Suomalaistytöjen asenteet sukupuolten tasa-arvoon olivat samansuuntaiset kuin tytöillä muissa Pohjoismaissa, mutta suomalaispojat olivat selvästi kielteisempiä kuin pojat muissa Pohjoismaissa. (Schulz 2010, 98–102; Suoninen ym. 2010, 112–122; Mehtäläinen ym. 2017, 56–58.) Suomalaispoikien kielteinen asenne etnisten ryhmien oikeuksia kohtaan näyttää kytkeytyvän välillisesti siihen, että he myös kannattivat tyttöjä vahvemmin sellaisia väittämiä, joissa pidettiin omaa maata ja sen tunnuksia ja saavutuksia ylpeyden aiheina. Pojat suhtautuivat silti tyttöjä myönteisemmin Euroopan liittovaltiokehitykseen, mikä on kiinnostavaa, sillä liittovaltiokehitys nähdään usein haasteeksi juuri kansallisvaltioiden suvereniteetille. (Suoninen ym. 2010, 123–125, 132–133.)

## TULKINTOJA NUORTEN YHTEISKUNNALLISEN OSAAMISEN JA ASETEIDEN EROISTA

ICCS-tutkimusten kuva suomalaistytöjen ja -poikien yhteiskunnallisista tiedoista ja asenteista on hyvin samanlainen kuin Cived-tutkimuksen. Sekä tyttöjen että poikien joukossa on eritasoisia osaajia, mutta kokonaisuutena poikien osaaminen on ollut heikompaa kuin tyttöjen, ja sukupuolten välinen ero on ollut kansainvälisesti suuri. Hyvät tiedolliset valmiudet liittyvät usein yhteiskunnalliseen kiinnostukseen ja kykyyn tarkastella yhteiskunnallisia kysymyksiä moniulotteisesti (Elo 2012). Siksi nuorten yhteiskunnallisella tietämyksellä on merkitystä heidän tulevan poliittisen ja yhteiskunnallisen toimintansa kannalta. Suomalaispoikien tietotaso tutkimuksissa on ollut kansainvälisesti verraten hyvä, joten poikien heikko suoriutumistaso tyttöihin nähden on lähinnä koulutuksellisen tasa-arvon ongelma. (Vrt. Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008.) Suuri huolenaihe asenteiden tasolla on kuitenkin, että

suomalaistyttyjen ja -poikien välillä on isoja eroja tasa-arvoasenteissa, kuten suhtautumisessa etnisten ryhmien oikeuksiin.

Suomalaistyttyjen itseluottamuksessa yhteiskunnalliseen osaamiseensa on kohentamisen varaa, sillä se on vaatimaton siihen nähden, miten hyvin he menestyvät yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen arvioinneissa. Tyttöjen poikia heikompi itseluottamus on havaittu muissakin tutkimuksissa (mm. Niemivirta 2004). Keskimääräisistä yhteiskunnallisen tietämyksensä eroista huolimatta tytöt ja pojat ajattelevat kuitenkin samansuuntaisesti muun muassa siitä, kuinka todennäköisesti he aikuisina tulevat äänestämään vaaleissa, eikä heidän mielipiteissään ollut juuri eroja aktiivisen kansalaisen toimintaa koskevissa ICCS:n kysymyksissä. Yhteiskunnallinen itseluottamus on tämän päivän nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa kansalaiselle olennaisen tärkeä voimavara, joten sen vahvistamiseen tulisi paneutua yhteiskunnallisessa kasvatuksessa. Edellä mainitut tyttöjen ja poikien asenteiden ja käytäntöjen erot voivat tosin heijastella yhteiskunnan asenneilmastoa ja kulttuurisiin ajattelutapoihin ankkuroituvia sukupuolen tuottamisen tapoja ja ”rooliodotuksia”. Näitä asioita kouluopetus yksin ei voi helposti muuttaa.

Lukiolaisten ja ammattikoululaisten väliset erot politiikkatietämyksessä ja asenteissa yhteiskunnallista osallistumista kohtaan on havaittu suuriksi. Lukiolaisten poliittinen kiinnostuneisuus on ollut suurempaa kuin ammattikoululaisilla (Elo & Rapeli 2008; Elo 2012). Ruotsissa Tiina Ekman (2007) on havainnut samantyyppisen ilmiön, että luonnontieteellisesti suuntautuneilla lukion linjoilla opiskelevat saivat poliittista tietämystä, yhteiskunnallisia asenteita ja kiinnostusta mitattaessa korkeammat pisteet kuin ammattisuuntautuneiden ja itse asiassa yhteiskunnallistenkin linjojen opiskelijat. Suomessa yllä kuvatun eron syy saattaa olla osin se, että yhteiskunnallisten sisältöjen opetus on lukiossa laajempaa ja tähtää laaja-alaisemmin osallistuvan kansalaisuuden tukemiseen kuin ammattikoulussa, jossa yhteiskuntaopillinen kurssi on suppeampi ja painottuu käytännön arkielämässä suoriutumiseen. Eri koulutusväylille suuntautuvat nuoret saattavat myös olla yhteiskunnalliselta orientaatioltaan eri tyyppisiä.

Monet kansainväliset tutkimukset viittaavat siihen, että kotiympäristö, etenkin vanhempien yhteiskunnallinen kiinnostuneisuus, vaikuttaa merkittävällä tavalla nuoren poliittiseen sosialisointiin (Tomperi 2011). Suomessa Kimmo Elo on vuoden 2009 ICCS-tutkimuksen aineiston pohjalta osoittanut, että 8.-luokkalaisilla kiinnostus politiikkaan korreloi positiivisesti ja selvästi sen kanssa, kuinka usein nuori oman ilmoituksensa mukaan on keskustellut politiikasta vanhempiensa kanssa (Elo 2012). Sosialisointi on tässä vuorovaikutuksellinen prosessi: myös nuori saattaa olla aktiivinen osapuoli eikä vain kodin ja koulun sosiaalistavan vaikutuksen kohde. Vuorovaikutuksellisuudella on arvioitu olevan myönteinen vaikutus nuorten poliittiselle kiinnostukselle (Elo 2012, 16). Myös päiväkotikäisten lasten parissa on havaittu saman-

laisia eroja, jotka liittyvät lasten keskustelukokemusten erilaisuuteen. Ilmiötä on tutkimuksessa avattu muun muassa keskustelupääoman käsitteen avulla (Vuorisalo 2013, 115–116; Elo 2012). Poliittisen tiedon ja osallistumisen välillä on yleensä positiivinen suhde, ja kuten Henry Milner (2002) on todennut, yhteiskuntaa koskevien tietojen puute on monesti este yhteiskunnalliselle osallistumiselle. Tähän viittaavat myös ICCS-tutkimusten tulokset maakohdaisesti tarkasteltuna. Suomessa on näyttöä siitä, että myös aikuisväestössä korkea osallistumisaktiivisuus on yhteydessä hyvään politiikkatietämykseen (Rapeli & Leino 2013). Tietämyksen ja poliittiseen toimintaan osallistumisen halun yhdistyminen edellyttää kiinnostuksen syntymistä. Yhteiskunnallisessa opetuksessa se merkitsee, että on syytä painottaa nuoria lähellä olevia aiheita ja näkökulmia sekä opetuksen toiminnallisuutta.

On näyttöä siitä, että kouluopetus voi vaikuttaa nuorten yhteiskunnalliseen kiinnostukseen ja asenteisiin. Muun muassa Joseph Kahnen ja Ellen Middaughsin (2009) mukaan ajankohtaisista asioista keskusteleminen ja luokkahuoneen avoin keskusteluilmasto ovat yhteydessä oppilaiden poliittisen kiinnostuksen kasvamiseen. Yhteiskunnallisen opetuksen menetelmien vaikutuksesta nuorten yhteiskunnallisiin asenteisiin on saatu myös monitulkintaisia tuloksia, mutta aktivoiva ja konstrukttiivinen opetusote näyttää kuitenkin tukevan nuorten poliittista sosialisatiota ja yhteiskunnallista orientaatiota (mm. Galston 2001; Hahn 2010). Yhteiskunnat tosin eroavat siinä, millainen paino koululla, kodilla ja muilla toimijoilla on nuoren poliittisessa socialisaatiossa ja miten tasa-arvoisesti nuorten mahdollisuudet saada korkeatasoista yhteiskunnallista opetusta jakautuvat.

Suomessa yhteiskuntaopin opetus on sijoittunut peruskoulussa yleensä 9. luokalle, ja ICCS-tutkimukset on tehty 8.-luokkalaisille, joten sen suomalaisittain hyvät tulokset eivät ole suoraan pantavissa yhteiskuntaopin opetuksen ansioksi. Koulun kansalaiskasvatus on laaja kokonaisuus, ja yhteiskunnallisia sisältöjä on myös muissa oppiaineissa kuin yhteiskuntaopissa. Yhteiskunnallisten tietojen, taitojen, mielikuvien ja asenteiden aineksia tulee monesta suunnasta. Ne välittyvät oppilaille myös koulun ulkopuolella vaikkapa perheen ja tiedotusvälineiden kautta. ICCS-tutkimusten tulokset ovat silti merkityksellisiä koulun yhteiskuntaopin ja kansalaiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta. Tutkimusta tarvitaan lisää, etenkin siitä, millaisia ovat yhteiskuntaopin opetus- ja oppimisprosessit ja millaisia viestejä opetus ja koulun käytänteet välittävät arvokysymyksistä, esimerkiksi tasa-arvosta ja ihmisoikeuksista. Edellä tarkasteltujen tutkimustulosten valossa koulun yhteiskunnallisen opetuksen tarjoama kontribuutio nuorten demokraattisen kansalaisuuden kehitykseen voisi olla paljon suurempi. Siksi on hyvä pohtia, mitä koulussa voitaisiin tehdä toisin ja ehkä entistä paremmin.

ICCS-tutkimusten tulokset antavat perusteen sanoa, että on myös tärkeää keskustella opetuksen arvolähtökohdista. Suomessa koulun yhteiskuntaope-



tus on ollut verraten tietopainotteista, ja opetuksen arvolähtökohdat on ehkä otettu liiaksi itsestään selvinä (Suutarinen 2007a). Esimerkiksi tasa-arvo on ollut opetuksen keskeisiä lähtökohtia, mutta sitä ei useinkaan ole konkretisoitu opetuksessa ja koulujen toimintakulttuurissa. Näin on tapahtunut ehkä siksi, että opettajat ovat vierastaneet avointa asennekasvatusta. Opettajan ei pidä indoktrinoida oppilaitaan, mutta hänen ei myöskään tulisi edustaa arvorelativismia, jossa kaikki yhteiskunnalliset asenteet ja kannanotot ovat yhtäläisesti hyväksyttäviä. Kannanottojen eettistä oikeutusta ja älyllisiä perusteita tulee tarkastella tiukasti ja kriittisesti. Koulun arjessa ja oppitunneilla kohdataan joskus avoimesti demokratiavihamielisiä, diskriminoivia ja yleismaailmalliset ihmisoikeudet kieltäviä kannanottoja ja väitteitä. Opettajalla tulee olla älyllistä valmiutta niiden käsittelyyn ja haastamiseen.

## NUORTEN SUHDE TALOUTEEN JA KESTÄVÄÄN KEHITYKSEEN

Kansalaisuutta on usein tarkasteltu lähinnä siitä näkökulmasta, että kansalaisuus on poliittisen järjestelmän toimintaan osallistumista ja sen piirissä vaikuttamista. Se on toki keskeinen osa kansalaisuutta, mutta myös sosiaalinen ja sen osana taloudellinen kansalaisuus ovat tärkeitä näkökohtia. Suomessa koulun yhteiskunnallisen opetuksen yhtenä tehtävänä on jo 1800-luvulta alkaen ollut kasvattaa nuorista oman taloutensa järkevään hoitamiseen kykeneviä kansalaisia. Opetuksen avainsanat ovat vaihdelleet sen mukaan, mihin opetuksen päätaavoitteet on paikannettu. Eräs tällainen avainsana oli aikanaan säästäväsyykskasvatus, myöhemmin keskeiseksi tuli kuluttajakasvatus.

Nyky-yhteiskunnassa kulutus ja kuluttajuus ovat itsestäänselvyksiä, jotka jokainen suomalainen kohtaa jo lapsena. Kulutusyhteiskunnan historia on tosin lyhyt, sillä suomalaisen kulutusyhteiskunnan ja kuluttajuuden synty sijoitetaan yleensä 1960–1970-luvuille (Heinonen 1998). Arkipuheessa kulutus saattaa kutistua keskusteluksi hinnoista ja tuotteiden valitsemisesta, mutta laajemmin se liittyy kansalaisuuden kanssa, nivoutuu osaksi yksilöllistä itseilmaisua, kulttuurista kanssakäymistä ja poliittista toimintaa. Yksilöllistyminen on ollut vahva kehityssuunta suomalaisessa kulttuurissa, mutta myös vastuullisen kuluttamisen ajatus ja kuluttamisen merkitys yhteiskunnalle laajemmin ovat saaneet huomiota. (Ks. Lammi & Mäkelä 2013, 7.) Tämä heijastaa sitä, että kansalaisten elintason kohotessa ja ostovoiman kasvaessa 1900-luvun jälkipuoliskolla tuli aiempaa tärkeämmäksi valistaa kansalaisia heidän kuluttajanoikeuksistaan ja ohjata heitä koko kansantaloutta hyödyttäviin tarkasti harkittuihin kulutus päätöksiin, kuten vaikkapa suosimaan kotimaisia tuot-

teita. Nyttemmin on puolestaan nuorten poliittista käyttäytymistä koskevissa tutkimuksissa havaittu, että osa nuorista pitää esimerkiksi ympäristönsuojelua talouskasvua tärkeämpänä asiana. Kuluttajana vaikuttaminen on tänä päivänä monille nuorille luontevampaa poliittista käyttäytymistä kuin valtiollisissa vaaleissa äänestäminen. (Lammi 2014, 71.)

Kansalaisilla on erilaisia kulutusprofileja. Niitä voidaan tarkastella eetoskoina, jotka määrittelevät, miten yhteisön jäsenet muodostavat käsityksiä hyvästä ja pahasta sekä siitä, miten tulisi elää ja toimia (Autio, Huttunen & Puhakka 2010, 97). Suomessa ja pohjoismaisissa kulutusyhteiskunnissa vaikuttaa luultavasti edelleen talonpoikainen eetos, jossa säästäväisyys, harkitsevuus ja järjestyminen ovat hyveitä (ks. Heinonen 1998). Tietty puritaanisuus näyttää vaikuttaneen siihen, että nautinto ei ole juurtunut suomalaiseen kulutuspuheeseen, vaan se kätkeytyy itsekontrollin ja säästäväisyyden ideologian taakse (Autio 2006). Puhe nautinnosta kääntyy myös usein ”askeettiseksi hedonismiksi” (Autio & Autio 2009). Kun suomalaisten kulutusprofileja on tarkasteltu kulutuseetoksina, on esitetty, että kaupungistumisen myötä omavaraisuuteen ja säästämiseen perustuva ajattelu on korvautunut ekonomistisella eetoksella, jossa tärkeää on rahan tehokas käyttäminen ja varallisuuden kerääminen (Huttunen & Autio 2009). Tuon eetoksen mukaan kontrolloidut nautinnotkin ovat sallittuja, kunhan ei eletä yli varojen. Kiinnostavasti siis kulutuksen askeettisuus ja hedonistisuus täydentävät toisiaan, joten myös säästämisestä voi kokea nautintoa (Huttunen & Autio 2009, 255). Viime aikoina ekologis-eettinen kulutuseetos on vahvistunut ympäristöongelmien myötä (Autio, Huttunen & Puhakka 2010, 97).

Mia Hakovirta ja Anu Raijas (2016) ovat tutkineet, minkälainen kulutus on lasten ja nuorten mielestä välttämätöntä ja miten nuoret perustelevat käsityksiään. Hakovirran ja Raijaksen aineistossa kulutuksestaan puhuvat 11–15-vuotiaat nuoret. Nuorilla oli yllättävän vähän välttämättömänä pidettyjä kulutuskohhteita, 40 kulutuskohhteesta alle 10, ja näille oli yhteistä kulutuskokemusten jakaminen muiden kanssa ja kulutuksen vahva sosiaalinen ulottuvuus. Tärkeitä olivat kännykkä, harrastukset, mahdollisuus käyttää tietokonetta, oma huone, kavereiden kutsuminen kylään sekä luokkaretket. Kuten muutkin tutkimukset ovat osoittaneet, kulutusvalinnoilla haetaan ystävien ja tovereiden hyväksyntää, ja joissakin tilanteissa niiden avulla voi välttyä tulemasta kiusatuksi (Elliot & Leonard 2004). Tavaroiden omistamisella on myös kasvava merkitys lasten ja nuorten identiteetin rakentamisessa ja itsetunnon kehittämisessä (ks. Croghan ym. 2006).

Minna Ruckenstein (2013) on esittänyt, miten lapsuus ja talous kietoutuvat monin tavoin toisiinsa. Hän korostaa, että lapset ovat päteviä, aikuisten kaltaisia itsellisiä toimijoita ja heillä on taloudellista osaamista, kyvykkyyttä ja mielikuvitusta, joiden tunnistaminen on kaikille hyväksi. Lapsuus on nyky-muodossaan kiertänyt monin tavoin politiikan, markkinoiden ja erilaisten

kasvatuspyrkimysten kohteeksi. Nämä ovat yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneessa kasvatustutkimuksessa tärkeitä painotuksia, samalla kun lasten kulutuksen tutkiminen on innostanut myös kriittisen kulutustutkimuksen tekijöitä. Siten esimerkiksi käsitys rationaalisia valintoja tekevästä kuluttajasta on tullut kyseenalaistetuksi. Kuluttajalapsella on oikeus haluta tavaroita ja rakentaa niillä minuuttaan sekä sosiaalisia suhteitaan. Esineillä tehdään asioita, kuten Ruckenstein osoittaa. (Salo 2015, 66–69.) Lasten kulutusta leimaa usein kaksijaksoisuus ja moraalinen latautuneisuus. Väitetään, että lapsia suojellaan kulutukselta ja markkinoinnilta, mutta toisaalta heitä myös houkutellaan ja heille luodaan uusia haluja. Lasten keinoja vastustaa noita pyrkimyksiä on tosin ehkä vähätelty, sillä mediakriittisyys ja epäily ovat myös lasten resursseja. (Salo 2015, 69.)

Rahassa on lapsille voimaa, ja he rakentavat vastavuoroisuuksia sekä vaihtosuhteita innokkaasti tavaroilla. Tietynlaisilla tavaroilla ja harrastuksilla saatetaan viestittää yhteenkuuluvuutta ryhmässä (ks. Elliott & Leonard 2004). Lapsuutta ja taloutta problematisoidessa puhe arvoa luovasta toiminnasta on kiinnostavaa. Osaamisen ja menestymisen mahdollisuudet, lasten kouluttautuminen, harrastaminen, lasten väliset vaihtosuhteet ja leikki muuttuvat tässä katsannossa uutta luovaksi ja taloudellisesti arvokkaaksi toiminnaksi. Lasten osallistumisen tavat vaihtelevat, samoin se, miten heitä kasvatetaan osaksi erilaisia sosiaalisia yhteisöjä, mutta arvonluonti on tulevaan varautumista ja sinne suuntautumista. Kasvatus ja koulutus ovat näissä prosesseissa ensiarvoisen tärkeitä.

Kellie Burns (2009) on pohtinut erityisesti tyttökansalaisen tuottamista talouden ja kulutuksen diskurssien kautta ja sitä, miten kuvittelua ja mielikuvitusta (*imagination*) käytetään apuna kansalaiseksi kasvattamisessa. Burnsien mukaan tyttöjen odotetaan luopuvan perinteisistä kansalaisen perusoikeuksistaan ja vaihtavan ne uudenlaisiin kulutuksen kautta määrittyviin oikeuksiin ja vapauksiin (vrt. Best 2004; Harris 2004; McRobbie 2000). Uuden tyttökansalaisen arvoja toistetaan ja tuotetaan moninaisin tavoin koulussa, jokapäiväisen elämän käytännöissä ja koulutuspolitiikassa. Kuluttajakansalaisuuden mallit linkittyvät Burnsien mukaan jopa koulumenestykseen, kun nuoren taloudellinen menestys ja hänen kykynsä olla aktiivisena toimijana globaalin talouden osana on oletettu liittyvän suoraan siihen, miten hän menestyy koulussa. Juuri tässä tarvitaan mielikuvitusta, jos ajatellaan, että nuoren on tunnistettava itsensä ja hallittava itseään älyllisenä ja tuottavana, nuorena kansalais-subjektina. (Burns 2009, 51). Mielikuvitus liittyy yhteen vapauden ja valinnan diskurssit samalla, kun siitä tulee väline ja resurssi itsensä keksimiselle ja sille, miten nuoret (ja erityisesti tytöt) mukautuvat nykyelämän alati muuttuvaan menoon. Tämä on osittain demokratia-käsitteen taloudellistamista, jossa kansalaisuus pelkistetään kuluttajuuteen, työntekoon ja yrittäjyyteen (Tomperi & Piattoeva 2005, 264), mutta ei pelkästään sitä.

Kansalaisen käsite on Suomessa, kuten monissa muissakin länsimaissa, 2000-luvulla liukunut paljolti yhteneväksi taloudellisen toimijuuden ja yrittäjyyden kanssa. Ilmiö liittyy siihen, että taloudellisesta edusta on tullut keskeinen kriteeri sille, minkälaista yhteiskuntapolitiikan tulisi olla. Talouden katsotaan asettavan tiukat rajat koulutusta, sosiaaliturvaa ja ympäristöä koskeville päätöksille. (Ks. Kantola 2002.) Suomalaiset nuoret näyttävät myös omaksuneen tätä ajattelua. Marko van den Bergin (2010) tutkimuksessa lukiolaiset selittivät suomalaisen yhteiskunnan kehitystä paljolti sen pohjalta, miten talous oli kehittynyt ja minkälaisia vaatimuksia se asetti päättäjille. Myös Johanna Hakkarin (2005) laajassa tutkimuksessa 8.-luokkalaisista talous oli nuorista teknologisen kehityksen ohella tärkein yhteiskunnan kehitykseen vaikuttava tekijä. Toisaalta Inkeri Sutelan (2015a) tutkimista noin 200 lukiolaisesta puolet katsoi, että taloudelliset päätökset tulisi tehdä talouden ehdoilla, puolet oli sen sijaan sitä mieltä, että ne tulisi tehdä luontoarvojen, tasa-arvon ja muiden arvojen pohjalta. On myös syytä huomata, että vaikka nuoret katsovat talouden ohjaavan yhteiskunnan kehitystä, he eivät välttämättä kuitenkaan luota talouden toimijoihin. Esimerkiksi vuoden 2009 ICCS-tutkimuksessa suomalaisnuorten luottamus markkinavoimiin oli pienempi kuin luottamus mihinkään muuhun kyselylomakkeessa mainittuun tahoon, mukaan lukien poliittiset puolueet (Suoninen ym. 2010, 111).

Eräs taloutta ja arvoja koskevan keskustelun avainkäsite 2000-luvulla on ollut kestävä kehitys. Sillä on ollut näkyvä paikka myös 2000-luvun opetussuunnitelmissa. On tosin huomautettu, että kestävä kehitys on epämääräinen käsite ja on monia tulkintoja siitä, miten siihen liittyvät ongelmat määritellään ja mihin poliittisiin johtopäätöksiin tästä päädytään (Hajer 1995, 1–2; Berryman & Sauvé 2013, 140). Kestävällä kehityksellä on paitsi ekologinen, myös kulttuurinen ja sosiaalinen ulottuvuus: kestävä kehitys on myös aineettoman hyvinvoinnin kuten sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja kulttuurisen monimuotoisuuden turvaamista. Nämä ovat poliittisia kysymyksiä, ja usein ne esitetään talouden kielellä, koska se konkretisoi eri ratkaisuvaihtoehtojen – vaikkapa ympäristöpolitiikan linjausten – aiheuttamat kustannukset. Myös kestävä kehityksen näkökulmasta voi olla hyödyksi hinnoitella sosiaalisesti, kulttuurisesti ja ekologisesti arvokkaita asioita. Niitä pidetään monesti itsestään selvinä, eikä niitä oteta huomioon taloudellisissa laskelmissa, ja siksi jonkin liitetöiminnan aiheuttamat kielteiset sosiaaliset vaikutukset yhteisöön saattavat jäädä pimentoon. (Kemp 2005, 79–83.) Opetuksessa tällaisia sosiaalisia ja kulttuurisia näkökohtia voidaan valaista vaikkapa tutkimalla, millaisen prosessin tuloksena jokin oppilaille tuttu hyödyke on syntynyt ja mitä epäsuoria kustannuksia sen valmistus, kuljetus ja myynti on lopulta aiheuttanut eri tahoilla (ks. Sutela 2015b).

Ympäristökasvatusta on kritisoitu sen luonnontiedepainottuneisuudesta ja vahvasta yksilökeskeisyydestä. Eila Louhimaan (2002, 73) mukaan ympä-

ristökasvatuksessa on kannatettu kulttuurikritiikkiä siihen itse ryhtymättä, ja niinpä ympäristökasvatuksen yhteiskunnallinen elementti on ollut usein pelkästään tutustumista luonnonsuojeluun. Yhteiskuntatieteet eivät ole Louhimaan mukaan rakentaneet ympäristökasvatukselle teoreettista kehystä eikä ihmisen ja luonnon suhteiden monimutkaisuutta ole pyritty problematisoimaan. Sikäli kun ympäristökasvatuksen yhteiskunnalliset ehdot on tunnustettu, ympäristöarvojen on ajateltu olevan objektiivisia ja rationaalisia. Tällöin ympäristökasvatuksen tehtäväksi jää vain kasvatettavien sosiaalistaminen vallitseviin arvoihin ja niistä johdettaviin kansalaistaitonormeihin. (Louhima 2002, 57–64.) Liisa Suomela ja Sirpa Tani (2004, 56) tarjoavat uudeksi käsitteelliseksi ratkaisuksi yhteiskunnallisesti tuotettua ympäristöä. Se ottaa ekologisia ja ympäristöpsykologisia näkökulmia paremmin huomioon ympäristöön liittyvät sosiaalis-poliittiset ristiriidat ja ympäristökysymyksiin kytkeytyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen.

Suomalaisnuorten kiinnostus ympäristöasioihin on ollut merkityksellistä. Esimerkiksi ICCS-tutkimuksessa vuonna 2009 suomalaisnuorten kiinnostus yhteiskunnallisiin ja poliittisiin asioihin oli hyvin laimeaa, mutta enemmistö heistä ilmoitti olevansa hyvin tai melko kiinnostuneita ympäristöasioista. Muiden yhteiskunnallis-poliittisten aiheiden osalta samaa sanoi korkeintaan kolmasosa nuorista (Suoninen ym. 2010, 47–49). Toisaalta ekologisten ja ympäristökysymysten yhteiskunnalliset ja taloudelliset kytkennät ovat monimutkaisia, eivätkä yksilön valinnat aina ole johdonmukaisia kestävän kehityksen eduksi, vaikka yksilö pitäisi kestävää kehitystä tärkeänä. Kuten yhteiskuntatieteilijä Terhi-Anna Wilska (2014, 123) on todennut, ihmisten suhde kuluttamiseen voi olla ympäristönäkökohtia ajatellen sisäisesti ristiriitainen: vegaaniruokavaliota ja reilun kaupan tuotteiden ostamista perustellaan ympäristösyillä, mutta toisaalta hankitaan mielellään uutta digitekniologiaa ja harastetaan lentomatkailua. Inkeri Sutela (2015b) on esittänyt, että kustannuksia ja niiden jakautumista sekä taloudellisten ja muiden arvojen suhdetta pohtiva ote olisi merkityksellinen talouden ja ympäristöasioiden yhteistarkastelussa. Yhteiskunnallinen näkökulma ekologiseen kestävyysyteen voisi konkretisoitua opetuksessa vaikkapa öljyvahingon ympäristövaikutusten tuottamien kustannusten arvioinnissa. Se suuntaisi oppilaiden huomion talouden ja ympäristön monimutkaisuuteen kytkentöihin, valtioiden ja väestöryhmien välisiin valtasuhteisiin ja elintasoeroihin sekä siihen, mitä yksilön arkiset kulutusvalinnat lopulta maksavat ja ketkä niistä joutuvat viime kädessä vastaamaan. Näiden asioiden käsittely on omiaan viemään ympäristökysymysten tarkastelua yhteiskunta- ja kulttuurikritiikin suuntaan.

## LUKU II

# YHTEISKUNNALLISEN KASVATUKSEN TAVOITTEET JA HAASTEET

### SOSIALISAATION JA EMANSIPAATION JÄNNITE KASVATUKSESSA

Sosialisaation käsite liittyy kiinteästi kaikkeen kasvatukseen ja oppimiseen. Se sisältyy myös vahvasti varsinkin yhteiskuntaoppiin samoin kuin muuhun koulun yhteiskunnalliseen opetukseen. Sosialisaatio on prosessi, jossa yksilöstä tulee yhteisön jäsen ja hän omaksuu sen normit ja arvot. Prosessiin liittyy identiteettien rakentuminen: yksilölle muodostuu käsitys siitä, kuka hän on ja mihin hän samaistuu. (Berger & Luckmann 1994). Sosialisaatio voidaan jaotella erilaisiin osa-alueisiin, kuten poliittiseen ja taloudelliseen sosialisaatioon eli siihen, miten henkilö kasvaa poliittisen yhteisön jäsenyyteen ja taloudelliseksi toimijaksi (Roland-Levy 2002; Nuutinen 2000; Tomperi 2011).

Kouluopetus on osa sosialisaatiota, mutta sosialisaatiota tapahtuu muualakin. Paul Willis tarkastelee klassikkoteoksessaan *Learning to labour* (1984) koulun virallista, pragmaattista ja kulttuurista tasoa. Kulttuurinen taso on erityisen kiinnostava, koska koulussa risteää monia keskenään kamppailevia alakulttuureita ja niistä ponnistava epävirallinen vastakulttuuri saattaa olla kouluopetusta paljon vahvempi sosiaalistava tekijä nuoren elämässä. Willisin tutkimassa työväenluokkaisten englantilaisnuorten vastakulttuurissa arvoistettiin muodollisten opintojen ja kirjallisen kulttuurin sijasta käytännöllisyyttä, käsillä tekemistä, sanavalmiutta, auktoriteetin kyseenalaistamista sekä itsetietoista maskuliinisuutta. Kyseiseen kulttuurimalliin sosiaalistuneet pojat hakeutuivat varhain työelämään, sillä ammatillinen, saati akateeminen koulutus ei ollut merkityksellistä siinä yhteisössä, jonka jäseniksi he samaistuivat ja johon he halusivat kuulua. (Willis 1984; vrt. Antikainen, Koski & Rinne 2006, 231.)

Willisin tarkastelema esimerkki muistuttaa siitä, että ihmiset antavat merkityksiä ja tekevät valintoja koulutuksen ja opintojen suhteen niissä puitteissa, joita ympäröivät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset rakenteet heille tarjoavat. Kasvatus ja koulutus eivät ole yksioikoisesti sosiaalisen kontrollin ja jonkin

yhteiskuntaa säilyttävän koneiston välineitä, vaan ne antavat yksilöille myös tilaisuuksia toteuttaa omia tavoitteitaan ja mahdollisesti haastaa vallitsevia rakenteita. (Antikainen, Koski & Rinne 2006, 8–10.) Willisin tutkimuksen työväenluokkaiset pojat eivät tosin kapinoinnistaan huolimatta pystyneet arvostustensa vuoksi haastamaan vallitsevaa yhteiskunnallista rakennetta. Koulutus ja muodolliset opinnot sosiaalisen nousun välineenä eivät kuuluneet nuorten elämänvaihtoehtojen joukkoon, koska ne eivät tukeneet heidän omakuvansa ja omia arvostuksiaan.

Yhteiskunnallisen kasvatuksen, ja myös yhteiskuntaopin opetuksen dilemma on, missä määrin oppilaita sosiaalistetaan olemassa olevaan yhteiskuntaan ja missä määrin heitä rohkaistaan kriittiseen ajatteluun ja emansipaatioon, ihmisen oman autonomian jatkuvaan kasvuun, kuten kriittinen yhteiskunta-teoria asian muotoilee (ks. Anttonen 1999). Tämä on koulun kaksoistehtävä. Asetelma ei välttämättä ole silti ristiriitainen, sillä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa ei ole mielekästä sosiaalistaa nuoria sellaiseen kansalaisuuteen, jossa ainoastaan sopeudutaan vallitseviin rakenteisiin ja normeihin. Dynaamisen sosialisatiokäsityksen mukaan uusien sukupolvien tulee saada valmiuksia kyseenalaistaa ja uudistaa vallitsevia oloja. Sosialisatio ei siis ole vain konservatiivista, vaan myös kehittävää ja muuttavaa. (Ochoa-Becker 2007.)

Sosialisaatioon liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat primaari- ja sekundaarisosialisatio. Primaarisosialisatio tapahtuu perhepiirissä lapsen varhaisvuosina, kun lapsen identiteetti alkaa rakentua. Sekundaarisosialisatio tapahtuu myöhemmin, muun muassa koulussa. (Berger & Luckmann 1994.) Yksilön sosialisatio ei ole koskaan valmis. Eri sosialisatiotoimijat, kuten perhe ja koulu, saattavat myös välittää nuorelle ristiriitaisia arvostuksia. Sosialisatiossa usein vaikuttaa sekä virallisia että epävirallisia kanavia. Esimerkiksi koulussa piilo-opetussuunnitelma saattaa välittää erilaisia viestejä kuin oppikirja ja koulun virallinen opetussuunnitelma. Siten vaikkapa valtahierarkia koulussa ei välttämättä aina vastaa julkilausuttua demokraattista ideaalia, jota yhteiskuntaopissa opiskellaan ja joka sisältyy myös opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Sosialisatio on dynaaminen ja vuorovaikutteinen prosessi. Se ei suinkaan aina etene yksisuuntaisesti opettajista ja vanhemmista nuoriin päin. Nuoret saattavat vastustaa traditioita ja jättää omaksumatta vanhempiensa välittämää perinnettä. He saattavat myös välittää vanhemmilleen uusia käytänteitä, vaikkapa teknologian ja median käytössä, ja nostaa ajankohtaisia poliittisia kysymyksiä keskusteluun vanhempiensa kanssa. (Ks. Bennett 2008; Elo 2012.) Saksalainen kasvatustieteilijä Thomas Ziehe (1991) on esittänyt, että perinteiset sosialisatiokanavat, kuten koulu, ovat paljolti menettäneet aurasensa eli sädekehänsä. Yhteiskunnissa, joissa koulutus on itsestäänselvyys, koulun tarjoamat sosialisatiomallit eivät näyttäyty nuorille enää niin merkityksellisinä kuin muutamia vuosikymmeniä sitten, jolloin koulutus yleensä takasi sosiaa-

lisen nousun. Sosialisatioprosessin tuloksia on myös vaikea ennustaa, koska nuorelle tulee eri sosialisatiotoimijoilta erilaisia, myös keskenään ristiriitaisia viestejä. Nuori tekee niiden äärellä omia ratkaisujaan, ja nykyään usein itenäisemmin kuin ennen.

## YHTEISKUNNALLISEN KASVATUKSEN JA OPETUKSEN LAAJA-ALAISUUS

Yhteiskunnallinen kasvatusta ja yhteiskunnallinen opetus ovat laaja-alaisia käsitteitä, ja niitä käytetään joskus lähes synonyymeinä. Yhteiskunnallinen kasvatusta voidaan ymmärtää näistä laajemmaksi, jolloin se paljolti vastaa käsitettä kansalaiskasvatusta (engl. *citizenship education, education for citizenship*). Yhteiskunnallinen opetus taas voidaan nähdä kapeammin pääasiassa formaaliin oppimiseen kuuluvaksi toiminnaksi. Kasvatusta ja oppimisen erottelu on myös tulkinnanvaraista, sillä formaalia ja informaalia oppimista voi olla vaikea käsitteellisesti erottaa toisistaan.

Kansalaiskasvatusta on useimmiten yksilön sosialisatiota valtiollisten rajojen mukaan määräytyvän yhteisön jäseneksi. Kansalaiskasvatusta tehtävä määrättyy tällöin tuon yhteiskunnan arvojen ja normien mukaan ja muuttuu yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kehityksen myötä ajan kuluessa. Kansalaiskasvatuksessa yhdistyvät Gert Biestan (2011, 19–24) esittämät koulutuksen kolme yleistä tehtävää: kvalifioiminen, sosialisatiota ja subjektifikaatio. Kvalifioiminen tarkoittaa sellaisten tietojen, taitojen ja ominaisuuksien omaksumista, joita kansalaisen ajatellaan tarvitsevan yhteisössään. Sosialisatiota tarkoittaa normatiivisemmin yhteisön arvojen ja normien omaksumista. Subjektifikaatio puolestaan on sitä, että henkilö omaksuu yhteisön arvoja, normeja ja käytäntöjä omaksi toimintatavakseen autonomisena kansalaisena, mutta samalla hän myös muokkaa niitä ja kenties torjuu niistä osan. Nämä koulutuksen kolme tehtävää eivät ole toisiaan poissulkevia.

Kansalaiskasvatusta tavoitteeksi voitaisiin periaatteessa asettaa vaikkapa kasvattaa mukautuvaisia kansalaisia, jotka eivät kyseenalaistaisi vallitsevia oloja. Useimmissa länsimaissa modernin kansalaiskasvatusta keskeinen tavoite on kuitenkin se, että kansalaiset oppivat kriittisen, analyttisen ajattelun ja demokraattisen vaikuttamisen ja osallistumisen valmiuksia (ks. Englund 2005; Osler & Starkey 2006). Globalisatiota on luonut kansalaiskasvatustelle uuden tilanteen sikäli, että kansallisvaltion rinnalla kansalaisten elämään vaikuttaa nykyisin monenlaisia ylikansallisia toimijoita, kuten kansainväliset järjestöt ja monikansalliset tietotekniikan ja pankkialan suuryritykset. Kansallisvaltio ei välttämättä ole menettämässä asemaansa kansalaiskasvatusta



tavoitteiden ja sisältöjen määrittelijänä, mutta kun yhteiskunnallisen vaikuttamisen keinot ja päämäärät ovat jonkin verran muuttuneet, myöskaan kansalaisten kvalifioiminen ei enää tarkoita samoja asioita kuin ennen. (Piattoeva 2010, 28–39.) Kansalaisuudesta on tullut aiempaa monimuotoisempi kysymys, kuten edellisessä luvussa tuli esiin.

Yhteiskunnallisen, kuten muunkin kasvatuksen ulottuvuuksia, on tarkasteltu monesti jakamalla ne tietoihin ja ymmärrykseen, taitoihin ja valmiuksiin sekä asenteisiin ja arvoihin (mm. Tomperi & Piattoeva 2005, 265–266; DfES 2004, 9–10). Muunnelmia on luonnollisesti muitakin; esimerkiksi Skotlannissa opetussuunnitelmassa on näiden rinnalla luovuutta ja yritteliäisyyttä korostava ulottuvuus, johon kytkeytyy ”kyky ajatella ja toimia luovasti poliittisessa, taloudellisessa, sosiaalisessa ja kulttuurielämässä” ja kyky ”olla aloitekykyinen (*enterprising*) yhteiskunnallisessa osallistumisessa” (LTS 2002, 3, 14; Biesta 2008, 40, 41). ICCS-tutkimusten avainkäsitteellä *civic and citizenship education* ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta, ja ICCS:n suomenkielisissä raporteissa on käytetty tässä kohden useita ilmaisuja, kuten yhteiskunnallinen opetus, kansalais- ja yhteiskunnallinen kasvatusta sekä yhteiskunnallisten sisältöjen opetus (Mehtäläinen ym. 2017; Suoninen ym. 2010). Yhteiskunnalliset sisällöt ymmärretään tällöin laajasti, sillä tutkimuksessa arvioitiin nuorten osaamista, valmiuksia ja asenteita neljällä sisältöalueella:

- kansalaisyhteiskunta (kansalaisoikeudet ja -velvollisuudet, lait ja oikeusjärjestelmä, vaalijärjestelmä, valtiontalous, hyvinvointivaltio, globalisaatio ja kestävä kehitys)
- yhteiskunnalliset perusarvot (sosiaalinen oikeudenmukaisuus, yhteisestä hyvästä huolehtiminen, ihmisoikeudet ja toisten kunnioittaminen)
- kansalaistoiminta (yhteiskunnallinen osallistuminen, äänestäminen ja julkinen keskustelu, eturyhmät, valikoiva kuluttaminen, järjestötoiminta)
- kansalaisidentiteetti (yhteisöllisyys, paikalliskulttuurit, suvaitsevuus, nationalismi).

Yhteiskunnalliset sisällöt kouluopetuksessa eivät siis liity ainoastaan valtiolisten instituutioiden ja talouden toimintaan, vaan myös sellaisiin teemoihin kuin kestävä kehitys ja globaali vastuu (Mehtäläinen ym. 2017; Suoninen ym. 2010, 11). Näitä teemoja sivutaan lähes kaikissa suomalaisen koulun oppiaineissa, mutta yhteiskuntaopissa niitä käsitellään systemaattisesti ja ne liitetään kansalaisuuden teemaan. Esimerkiksi maantiedon oppiaineessa ympäristö-

kasvatuksen tavoitteeksi voidaan asettaa aktiivisten kansalaisten kasvattaminen (Cantell 2005), mutta maantieteen opettajat näyttävät monesti mieltävän, että heidän oppiaineessaan kansalaiskasvatus on kriittisen ajattelun opettamista, eikä niinkään yhteiskunnalliseen ajatteluun ja osallistumiseen kannustamista (Markkula 2007). Sekä vuonna 2009 että 2016 ICCS-tutkimuksessa koulujen rehtoreilta ja opettajilta kysyttiin yhteiskunnallisen opetuksen järjestelyistä. Kummassakin tutkimuksessa yhteiskunnallisten sisältöjen opetus nähtiin erityisesti historian ja yhteiskuntaopin opettajan tehtävänä. Paljon kannatusta oli kuitenkin myös näkemyksille, että näiden sisältöjen opettaminen kuuluu kaikkien aineiden opettajille ja että koulukokemukset kaikkineen johtavat oppimaan yhteiskunnallisia sisältöjä. (Suoninen ym. 2010, 15; Mehtäläinen ym. 2017, 14–15.)

Yhteiskunnallisten sisältöjen opetus koulussa voidaan järjestää monin eri tavoin. Maiden välillä on eroja muun muassa siinä, onko tuo opetus erillisessä oppiaineessa vai onko opetus integroitu useisiin oppiaineisiin tai yleisesti koulun toimintaan. ICCS-tutkimuksissa kartoitettiin näitä ratkaisuja. Useimmissa maissa oli erillinen oppiaine yhteiskunnallisten sisältöjen opetusta varten, ja lähes kaikissa ICCS-tutkimusmaissa näitä sisältöjä opetettiin myös integroidusti useassa aineessa tai osana kouluelämää. Hiukan harvinaisempaa oli, että näitä sisältöjä opetettiin koulun kerhotoiminnassa. Eri vaihtoehdot eivät sulkeneet pois toisiaan. (Mehtäläinen ym. 2017, 12–14; Suoninen ym. 2010, 12–14.) On syytä huomata, että vuoden 2009 ICCS-tutkimuksen raportissa Suomessa ei näyttänyt olevan omaa oppiainetta yhteiskunnallisten sisältöjen opetusta varten. Selitys tähän on, että tutkimuksen kohderyhmänä olivat 14-vuotiaat nuoret, ja sen ikäiset eivät Suomessa tuolloin opiskelleet yhteiskuntaoppia, vaan se oli yleensä vasta perusopetuksen päättöluokan oppiaine. Suomen peruskouluissa yhteiskuntaoppi on kuitenkin ollut 2000-luvun alusta lukien oma oppiaineensa.

Suomalaista yhteiskuntaoppia vastaavia oppiaineita ja oppiainekokonaisuuksia muissa maissa ovat esimerkiksi Ruotsissa *samhällskunskap*, Norjassa *samfunnskunskap* ja englanninkielisissä maissa *social studies* ja *civics*. Ruotsin ja Norjan peruskouluissa on myös oppiainekokonaisuus *samhällsorienterande ämnen* (Ruotsi) ja *samfunnsfag* (Norja), joissa opiskellaan rinnan yhteiskuntaopin, historian, uskonnon ja (Ruotsissa) maantieteen sisältöjä. *Social studies* on oppiainekokonaisuus, jossa käsitellään usein yhteiskuntaopin teemojen lisäksi etenkin maantieteen ja historian sisältöjä. Saksassa yhteiskunnallisia sisältöjä käsittelevien oppiaineiden kenttä on moninainen, sillä eri kouluasteilla ja eri osavaltioissa oppiaineet ja oppiainekokonaisuuksien rakenne ovat erilaiset. Monissa osavaltioissa yhteiskunnallinen oppiainekokonaisuus on nimeltään *Gesellschaftslehre* tai *Gemeinschaftskunde* ja siinä opiskellaan politiikan, talouden ja oikeusjärjestelmän sisältöjä. Niiden osana tai rinnalla on alueeltaan rajattomia aineita kuten *Politik*, *Politik-Wirtschaft* ja

*Wirtschaft und Recht*. Ranskassa yhteiskunnallisia sisältöjä käsittelevän opetuksen yleiskategoria on *éducation civique*. Eri kouluasteilla oppiaineita ovat muun muassa *l'enseignement moral et civique, instruction civique et morale* ja *sciences économiques et sociales*. (Ks. Långström & Virta 2016, 23–24.)

Yhteiskunnallisia sisältöjä opetetaan Suomessa myös muissa oppiaineissa kuin yhteiskuntaopissa. Vuonna 2009 ICCS-tutkimukseen Suomessa osallistuneissa 176 peruskoulussa niitä opetettiin historian, yhteiskuntaopin, maantiedon, elämäntutkimustiedon (et), uskonnon, kotitalouden ja terveystiedon oppiaineissa. Yli puolessa kouluista sisältöjen katsottiin olevan myös integroitua eri oppiaineisiin, ja lähes puolet kouluista katsoi, että yhteiskunnallisia sisältöjä opittiin lisäksi yleisen koulukokemuksen välityksellä. Kymmenesosassa kouluista sisältöjä opetettiin myös kerhotoiminnassa ja oppituntien ulkopuolisissa projekteissa. Osuudet olivat paljolti samat myös vuoden 2016 ICCS-tutkimuksen tuloksissa. (Mehtäläinen ym. 2017, 14–15; Suoninen ym. 2010, 12–14.) Koulut toteuttivat opetusta samojen opetussuunnitelmaperusteiden mukaan, mutta tulkinnot siitä, missä eri yhteyksissä yhteiskunnallisia sisältöjä opiskellaan, olivat siis varsin moninaiset. Vastausten kirjo kertonee osin myös yhteiskunnallisen kasvatuksen määrittelyn vaikeudesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat peruskoulut järjestämään eri oppiaineita integroivaa opetusta monialaisten oppimiskokonaisuuksien puitteissa (POPS 2014, 31–32). Lukiossa vastaavanlaista oppiainerajat ylittävää opetusta on tarkoitus toteuttaa aihekokonaisuuksien puitteissa (LOPS 2015, 35–39). Yksi niistä – Aktiivinen kansalaisuus, yrittäjyys ja työelämä – liittyy tiiviisti juuri yhteiskuntaopin teemoihin. Yhteiskuntaopissa on integrointiin hyvät lähtökohdat, koska sen sisällöt ovat laaja-alaisia ja kytkeytyvät moniin oppiaineisiin. Esimerkiksi yhteiskunnallisia ilmiöitä kuvaavien tilastojen lukemisen ja laatimisen harjoittelemisessa on luonteva yhteistyömahdollisuus matematiikan kanssa.

## YHTEISKUNNALLINEN KASVATUS JA OPETUS KULTTUURISESTI MONINAISESSA YHTEISKUNNASSA

### *Tasa-arvo ja ihmisoikeudet lähtökohtana*

Yhteiskunnallisen kasvatuksen ja opetuksen keskeisinä yleisinä lähtökohtina voidaan pitää demokratiaa, tasa-arvoa ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistamista. Liberaalin demokratian ideaaliin sisältyy vähemmistöjen oikeuksien kunnioittaminen, ja demokratiakasvatuksen ja ihmisoikeuskasva-

tuksen välillä on tiivis yhteys, vaikka niillä on eri painopiste, yhdessä demokratian, toisessa ihmisoikeuksien edistäminen. Ihmisoikeudet ovat perustavia oikeuksia ja lähtökohtaisesti luovuttamattomia: niitä ei voi antaa pois eikä niiden loukkauksiin, kuten kidutukseen, voi antaa hyväksyntää, ei edes muodollisesti demokraattisella päätöksellä. Ihmisoikeuksia kutsutaan siksi usein myös synnynnäisiksi oikeuksiksi. (Koivurova & Pirjatanniemi 2014, 25, 45.)

Ihmisoikeudet on kirjattu kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin ja -asiakirjoihin, joita ovat muun muassa Euroopan unionin peruskirjassaan vahvistamat oikeudet ja jäsenvaltioiden valtiosääntöperinteet sekä kansainväliset ihmisoikeusasiakirjat ja -velvoitteet, kuten Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimukset. Suomea valtiona velvoittavat ihmisoikeuksien ja kansalaisten perusoikeuksien turvaamisessa siten oman perustuslain lisäksi useat kansainväliset ihmisoikeussopimukset, joihin Suomi on sitoutunut.

Ihmisoikeuksilla on merkitystä vasta, kun oikeuksien omistajat tuntevat ne (ks. Osler & Starkey 2010, 16; Rautiainen ym. 2014, 22–24). Ihmisoikeuskasvatuksen tehtävä on lisätä tietoisuutta ihmisoikeuksista, koska tietoisuus oikeuksista tukee myös niiden toteutumista. Ihmisoikeuskasvatuksessa tietäminen, ymmärtäminen ja toiminta voivat painottua eri tavoin. Ihmisoikeuskasvatus on yksinkertaisimmillaan toisen huomioon ottavaa käyttäytymistä, kasvatusta ihmisoikeuksien ymmärtämiseen, kunnioittamiseen ja turvaamiseen. Siihen kuuluu valmius noudattaa ja puolustaa ihmisoikeusnormeja omassa arkielämässä. (Allahwerdi 2001, 30–32; Matilainen 2011, 22–23; Rautiainen ym. 2014, 24–25.)

Suomalaista koulua on moitittu siitä, että vaikka koulutusjärjestelmän arvopohja antaa hyvän perustan toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta, opetusta on niukasti, sen tietosisällöt ovat hajanaisia ja sen käytännön toteutuminen riippuu liiaksi yksittäisistä opettajista. (Ihmisoikeuskasvatuskeskuksen raportti 2014). Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n eettiset periaatteet ilmaisevat opettajan velvoitteet edistää moniarvoista yhteiskuntaa seuraavasti:

Opettaja pitää huolta siitä, että kaikille oppijoille kuuluvat samat yhteiskunnan jäsenen oikeudet ja velvoitteet. Hän huolehtii myös, että oppijoiden ja heidän huoltajiensa kulttuureja ja maailmankatsomusta kunnioitetaan tasapuolisesti eikä ketään syrjitä niiden perusteella. Kun sovittelua yhteiskunnan jäsenyyden vaatimusten ja kulttuuritaustan välillä tarvitaan, se tehdään yhteistyössä oppijan huoltajan kanssa.” (OAJ, opettajan eettiset periaatteet.)

Suomalaiset opettajat pitävät oppilaiden tasa-arvoista kohtelua perusperiaatteenaan ja suhtautuvat sinänsä myönteisesti monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen (Pitkänen 2006; Soilamo 2008; Virta ym. 2011). On kuitenkin tärkeää erottaa yksilöiden tasa-arvon toteutumiseen tietoisesti paneutuva liberaali ajattelu ja toisaalta yhteiskunnalliset erot ja siten

oppilaiden erilaiset tuen tarpeet sivuuttava ”värisokeus”. Kansainvälisten tutkimusten mukaan monet opettajat voivat nimittäin tasa-arvon periaatteeseen vedoten ajatella, että oppilaiden kulttuuritaustojen eroja ei ole tarpeen ottaa huomioon oppitunnilla ja riittää, kun autetaan oppilaita näiden mahdollisissa kielellisissä oppimisvaikeuksissa (Milner 2005; Mahon 2006). Etniset erot eivät yleensä kuitenkaan ole yhteiskunnassa neutraali asia, vaan niihin liitetään usein erilaisia joko kielteisiä tai myönteisiä merkityksiä, ja siksi on tasa-arvonäkökulmasta ongelmallista jättää ne huomiotta (Kincheloe & Steinberg 2001). Rinnasteinen ilmiö tälle on se, että myös sukupuolineutraali kasvatus on ollut usein sukupuolisokeaa ja jättänyt huomiotta, että sukupuolella on merkitystä yhteiskunnan eri valtasuhteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 puhutaankin sukupuolittetoisesta opetuksesta. Sillä tarkoitetaan, että opettajien tulisi tiedostaa sukupuoleen liittyvien symbolisten ja käytännöllisten eronteiden mahdolliset kielteiset heijastusvaikutukset koulun arjessa ja purkaa kyseisiä erotteluja (POPS 2014, 28; myös Syrjäläinen & Kujala 2010).

### *Monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys*

Koulun kansalaiskasvatustehtävä on saanut uusia merkityksiä yhteiskunnan kasvavan monikulttuurisuuden myötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus kuuluvat koulun toimintakulttuurin keskeisiin periaatteisiin. Yhteiskuntaoppi on keskeinen oppiaine valmistettaessa oppilaita monikulttuuriseen yhteiskuntaan. Yhteiskuntaopilla voi olla erityisen suuri merkitys maahanmuuttajaoppilaan ja hänen perheensä kotoutumisprosessissa, mutta monikulttuuriseen yhteiskuntaan orientoituminen koskee tietenkin kaikkia oppilaita, myös niitä, joille koulu ja sitä ympäröivä kulttuuri ovat entuudestaan tuttuja. On syytä pohtia yhteiskunnallisen opetuksen kansalaiskasvatustehtävää, sen arvolähtökohtia, sisällön painotuksia ja oppiaineen opetuksen ja oppimisen kielellisiä haasteita tästä näkökulmasta (Dilworth 2008).

Kulttuurista ja etnistä moninaisuutta kuvaava käsitteistö on runsas ja käsitteitä on eri yhteyksissä määritelty eri tavoin. Yleisimpiä niistä ovat monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys eli interkulttuurisuus ja vastaavasti monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurienvälinen eli interkulttuurinen kasvatus (ks. Paavola, Dervin & Talib 2013). Nykyisin puhutaan myös kasvatukselta kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Sana kulttuuri viittaa näissä yhteyksissä elämäntavan, arvojen ja perinteiden muodostamaan kokonaisuuteen, joka katsotaan tai koetaan ominaiseksi tietyssä yhteisössä. Kun termi kulttuurienvälisyys korostaa vuorovaikutteisuutta yhteisöjen (kulttuurien) välillä, niin monikulttuurisuus puolestaan voidaan ymmärtää tajeasti tietyn

tilanteen kuvauksena tai tavoitteena ja ohjelmana, joka pyrkii turvaamaan etnisen moninaisuuden ja tasa-arvon. (Talib 2005; Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 14; vrt. Kincheloe & Steinberg 2001, 1.) Viime vuosina myös yhteiskuntatieteissä on alettu viljellä käsitettä moninaisuus (*diversity*), jonka piiriin luetaan niin etninen, kulttuurinen, sosiaalinen kuin muu yhteiskunnallisen tasa-arvon näkökulmasta merkityksellinen moninaisuus, muun muassa sukupuolen, seksuaalisuuden ja fyysisen toimintakyvyn moninaisuus (ks. Encyclopedia of Diversity in Education, 2012).

Monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden käsitteitä pidetään sikäli hankalina, että ne antavat helposti kuvan kulttuureista selvinä ja pysyvinä kokonaisuuksina, joiden piirteet ja keskinäiset rajat ovat yksiselitteisesti määriteltävissä (May 1999; Riitaoja 2013, 12–21). Vastaavasti on kritisoitu sellaista monikulttuurisuuskasvatusta, jossa kulttuuriset erot nähdään objektiivisina tosiasioina eikä sosiaalisesti rakentuvina ja historiallisesti muuttuvina kuvauksina. Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus on sen sijaan kiinnostunut juuri kulttuurien välisten erojen rakentamisen prosessista ja siitä, miten noita erotteluita käytetään poliittisesti hyväksi ja millaisia seurauksia niillä on yhteiskunnassa. Kulttuurisia eroja käytetään helposti yksinkertaistavana selityksenä ihmisten toiminnalle ja sitä myöten perusteluna ihmisten eriarvois-tavalle kohtelulle. Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus pyrkii nostamaan tarkasteluun vallankäytön ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tuottamisen mekanismeja, ja on tärkeää huomata, että ne eivät koske vain esimerkiksi maahanmuuttajia, vaan kaikkia kansalaisia. Itse kunkin on arvokasta pohtia kriittisesti omassa ajattelussa huomaamatta vaikuttavia yhteiskunnallisen erottelun mekanismeja. (Riitaoja 2013; Banks 2010.)

Käsitteellisestä erostaan huolimatta monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurienvälinen kasvatus pyrkivät luomaan kaikille nuorille valmiuksia vuorovaikutukseen erilaisista kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa. Toinen tärkeä tavoite koskee tasa-arvoa: etnisiin ja kulttuurisiin vähemmistöihin kuuluville oppilaille halutaan luoda hyvät edellytykset elää ja toimia täysipainoisesti kansalaisina yhteiskunnassa. (Gay 2000; Banks 2004; Nieto & Bode 2008.) Nämä tavoitteet sopivat yhteen sen kanssa, mihin demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuskin pyrkivät, ja erot näiden käsitteiden välillä – demokratiakasvatus, ihmisoikeuskasvatus, kulttuurienvälinen kasvatus – ovat hyvin suurelta osin painotuseroja. Viime vuosina myös globaalikasvatus on nostettu esiin käsitteenä, joka kattaa kulttuurisen moninaisuuden, demokratian ja ihmisoikeuksien sekä kestävä kehityksen edistämisen teemat (mm. Maguth & Hilburn 2015).

Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, ja tällä on seurauksia yhteiskunnalliselle opetukselle, jonka tavoite on tehdä yhteiskunta nuorille ymmärrettäväksi. Yhteiskunnallinen opetus pyrkii olemaan ajankohtaista ja ajantasaista, mutta rakenteellinen tarkastelu historiallisesta perspektiivistä on sekin tarpeen.

Opetuksessa voidaan muun muassa tarkastella, millä tavoin kulttuurinen moninaisuus on esimerkiksi Suomessa ja Länsi-Euroopan maissa vanha ilmiö eikä suinkaan jotakin aivan ennennäkemätöntä. Monikulttuurisuuden käsittely opetuksessa saattaa olla haasteellista sen vuoksi, että maahanmuutto sekä etnisten ja uskonnollisten vähemmistöjen oikeudet ovat monissa maissa poliittisia intohimoja herättävä aihe. Maahanmuuttovastaisuus on lisääntynyt viime vuosina monissa Euroopan maissa, ja varsinkin pakolaisten määrän kasvaminen on antanut polttoainetta jyrkän kansallismielisille poliitikoille ja järjestöille. Koulun ei ole tuosta maailmasta irrallinen saareke. Ihanteiden ja koulun käytänteiden välillä on usein ristiriitoja myös niissä yhteiskunnissa, jotka ovat vanhastaan monikulttuurisia.

### *Kansalaiseksi kasva(tta)minen monikulttuurisessa yhteiskunnassa*

Kulttuurinen moninaisuus alettiin nähdä suomalaiselle koululle ajankohtaisena, kun oppilasryhmien kielellinen ja uskonnollinen moninaisuus alkoi kasvaa 1990-luvulta lähtien. Suomi ei ollut aiemminkaan yksikulttuurinen yhteiskunta, vaan kielellistä, uskonnollista ja yhteiskuntaluokkien elämäntapojen rikkautta on ollut vanhastaan. Monikulttuurisuus on paljon laajempi kuin vain etnisyyteen liittyvä ilmiö (Talib, Löfström & Meri 2004). Koulun yhteiskunnallisessa opetuksessa kulttuuriseen moninaisuuteen, sen tuomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin on kuitenkin kiinnitetty huomiota hitaasti ja edelleen melko vähän. Myös tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty kulttuurista moninaisuutta ja kulttuurienvälistä vuorovaikutusta eri oppiaineissa niukasti asian tärkeydestä huolimatta.

Yhteiskunnallinen kasvatus ja opetus luovat toisinaan staattista ja idealistista kuvaa siitä, miten yhteiskunnan pitäisi toimia. Tuo kuva voi tosin olla räikeässä ristiriidassa niiden yhteiskunnallisten olosuhteiden kanssa, jotka nuoret kohtaavat koulun ulkopuolella. Osalle maahanmuuttajista ulkopuolisuuden ja syrjinnän kokemukset sekä muita ryhmiä heikommat työllistymismahdollisuudet ovat arkea, jonka keskellä oppilaat – muutkin kuin maahanmuuttajaoppilaat – elävät. (Kincheloe & Steinberg 2001; Giroux 1997.) Jos opetuksen yhteiskuntakuva tuntuu oppilaista epärealistiselta, on hankalaa saada heitä vakuuttumaan siitä, että he olisivat itse osallisina yhteiskunnassa. Yhteiskunnallisen opetuksen haaste on luoda oppilaille uskottavaa ja realistista kuvaa yhteiskunnasta ja yksittäisen kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista sekä samalla voimaannuttaa oppilaita ja lujittaa heidän itseluottamustaan yhteiskunnallisina toimijoina. Tehtävänä on, kuten aiemmin todettiin, tukea nuorten sosialisatiota ja kasvua yhteiskunnan kansalaisiksi sekä samalla tukea heidän valmiuksiaan haastaa vallitsevat olot ja rakenteet.

Vaikka ympäröivän yhteiskunnan tekeminen ymmärrettäväksi on ope-

tuksessa tärkeä tavoite, on tavallaan ongelmallista, että yhteiskuntaopissa katse rajoittuu usein vahvasti vain omaan yhteiskuntaan. Se antaa opetukselle etnosentrisen perussävyä, jota saatetaan pitää itsestäänselvänä. Se on ollut perinteisen sosiaalistamistavoitteen kannalta luontevaa, mutta moninaistuvan yhteiskunnan ja globalisoituvan kulttuurin oloissa ei ole enää yksinkertaista sanoa, mikä on sosiaalistamisen päämäärä. Tällä hetkellä sosialisointi on paljolti myös sosialisointia jatkuvaan muutokseen ja osallisuuteen sellaisessa yhteiskunnassa, jota leimaa entistä enemmän kansainvälisyys ja etninen, uskonnollinen, kulttuurinen sekä kielellinen moninaisuus. Yhteiskunnallisen opetuksen on siten syytä olla yhä enemmän kulttuurienvälistä kansalaiskasvatusta (*intercultural citizenship education*) ja globaalia kansalaiskasvatusta (*global citizenship education*). (Ks. Alred, Byram & Fleming 2006; Byram 2008, 155–204; Davies, Evans & Reid 2005.)

Kansainvälistymistä ja kulttuurista moninaisuutta koskevaa sisältöä on viime vuosina alettu ottaa jonkin verran huomioon oppikirjoissa. Maahanmuuttajanuorille yhteiskuntaa koskevat perustiedot saattavat olla vielä tärkeämpiä kuin niin sanottuun kantaväestöön kuuluville nuorille, jotka oppivat tuntemaan yhteiskuntaa perheen ja muiden verkostojensa kautta ikään kuin hiljaisena tietona. Oppilaiden elämäntilanteet ja taustat ovat luonnollisesti moninaiset, ja esimerkiksi maahanmuuttajatausta ei yksioikoisesti merkitse, että nuoren sosiaaliset verkostot ja kulttuurinen identiteetti olisivat olennaisesti toisenlaiset kuin kantaväestön nuorilla. Opettajia on joskus suositeltu hyödyntämään opetuksessa maahanmuuttajataustaisten nuorten tietoa heidän ”omasta kulttuuristaan”. Tarkoitus on ollut varmasti hyvä, ja jotkut maahanmuuttajanuoret voivat olla iloisia voidessaan jakaa tietoa perheensä entisen kotimaan oloista, mutta toiset voivat kokea ajatuksen kiusallisena, eivätkä he halua esiintyä jonkin tietyn kulttuurin mannekiineina. On syytä varoa, että kulttuureista muodostuu pelkistettyjä ja yksiuotteisia käsityksiä ja että yksilö tulkitaan suoraviivaisesti jonkin kulttuurin edustajaksi ottamatta huomioon hänen ainutkertaisia piirteitään. (Dervin & Machart 2015; Breidenbach & Nyíri 2014, 84–155.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen yleinen eettinen periaate on pluralismi eli hyväksyvä suhtautuminen arvojen ja elämäntapojen moninaisuuteen. Myös liberaali demokratia edellyttää vähemmistöjen oikeuksien kunnioittamista. Koulussa saatetaan kuitenkin päätyä kasvotusten sen kanssa, että yhteisöissä – niin kantaväestön keskuudessa kuin muuallakin – on erilaisia normeja ja käsityksiä vaikkapa perhe-elämää ja sukupuolten tasa-arvoa koskevista asioista. Oppitunnilla voidaan esittää esimerkiksi joitakin etnisiä tai uskonnollisia ryhmiä koskevia aggressiivisia mielipiteitä ja käsityksiä, jotka ovat suvaitsemattomia ja vastoin tasa-arvon ja yhtäläisten ihmisoikeuksien periaatteita.

Yhteiskunnallisen opetuksen keskeinen lähtökohta on, että oppilaat omaksuvat demokratian, tasa-arvon ja ihmisoikeuksien perusperiaatteet. Eri-



laisia arvoja voidaan hyväksyä, mikäli ne ovat eettisesti kestäviä, mutta kaikkia käsityksiä ei tule hyväksyä arvorelativistisesti tyyliin ”antaa kaikkien mielipiteiden kukkia”. Jo voimassa oleva lainsäädäntö edellyttää kansalaisten tasa-veroista kohtelua ja syrjinnän kieltämistä. Jos julkisuudessa, kuten koulussa, esitetään rasistisia ja jotain väestöryhmää kohtaan vihamielisiä kannanottoja, on syytä tuoda esiin, että ne ovat eettisesti kestävämpiä ja yhteiskunnallisesti tuhoisia rapauttaessaan kansalaisten välistä solidaarisuutta ja hyvántahtoisuutta. On tärkeää argumentoida, osoittaa valintojen ja tekojen seurauksia ja punnita todisteita. Arvoarvostelmia sisältävien väitteidenkin eheyttä ja perusteluita voidaan tutkia. Jos esittäjä ei argumentoi pätevästi väitteensä eettisistä lähtökohdista ja seurauksista, väite on heikko. Diskriminoivat näkemykset tuskin katoavat, vaikka niiden perusteet osoitetaan hatariksi, mutta opettajan on luontevaa uskoa siihen, että älyllinen argumentointi kuitenkin vetoaa useimpiin kansalaisiin ja että argumenttien älyllinen ja eettinen kestävyys tukevat hyvin toisiaan. (Alvén 2017, 421–431.) Siksi opettajan kannattaa lisätä keskustelua arvoista ja kiistanalaisista aiheista sekä rohkaista oppilaita väittelemään mielipiteistä ja erittelemään kriittisesti julkisuudessa esitettyjä yhteiskunnallisia ja poliittisia puheenvuoroja. (Davies 2008.) Opettajat tosin saattavat olla varovaisia ja vältellä aiheita, joissa he näkevät arvovirittiriitoja. Tällaista on havaittu Suomessa esimerkiksi historian opetuksen yhteydessä (Virta 2008, 95–100). Kuten edellä todettiin, esimerkiksi saksalaisessa kansalaiskasvatuksessa on kuitenkin linjattu, että opettaja voi ja hänen jopa tuleeakin provosoida oppilaita keskustelemaan ja kiistelemään poliittis-yhteiskunnallisista kysymyksistä.

Suomalaisessa peruskoulussa yhteiskunnallista opetusta järjestetään koko ikäluokalle. Nuoren kasvu kansalaiseksi tietenkin jatkuu myös peruskoulun jälkeen, ja lukiossa yhteiskunnallista opetusta järjestetään erityisesti yhteiskuntaopin kaikille pakollisten kurssien muodossa. Ammatillisessa koulutuksessa yhteiskunnallinen opetus on sen sijaan vähäistä, ja kuten todettiin, ammattikoululaisten tietämys yhteiskunnallisista asioista on suhteellisen heikkoa (Elo & Rapeli 2008, 48–50). Se on ongelmallista koko väestöä ja erityisesti maahanmuuttajanuoria ajatellen, sillä maahanmuuttajanuorista verrat moni jatkaa peruskoulun jälkeen opintoja ammatillisessa koulutuksessa, ja heillä on kantaväestöön verrattuna vähemmän koulun ulkopuolista tukea omaksua yhteiskunnallista tietämystä ja kansalaistaitoja.

## YHTEISKUNNALLISEN OPPIMISEN LUONTEESTA

### *Mitä opitaan ja miten*

Oppiminen on moniulotteinen prosessi. Se saa erityispiirteensä siitä, mistä tiedonalasta on kysymys ja minkälaisia tiedollisia ja taidollisia haasteita siihen liittyy. Ei ole sama asia oppia vaikkapa matematiikkaa, musiikkia tai yhteiskuntaoppia. Oppiaineen oppiminen voi sisältää erilaisia toimintoja ja oppimisprosesseja: opittavana voi olla tietoja, taitoja ja arvostuksia tai toiminnallisia valmiuksia. On eri asia opetella faktoja ja etsiä vastaus kysymykseen ”mitä” (deklarativinen tieto) kuin opetella ratkaisemaan vaativampia ongelmia, argumentoimaan ja soveltamaan tietoa eli vastaamaan kysymyksiin ”miten” ja ”miksi” (proseduraalinen tieto). (Ks. Virta 1995, 17–20.) Tärkeää olisi myös ymmärtää tiedonalan luonnetta ja sille tyypillistä ajattelua eli ymmärtää, mistä alan tieto on peräisin, miten sitä hankitaan ja miten sen pätevyyttä voi arvioida. Oppimiseen liittyvät vaatimukset tietenkin vaihtelevat myös koulutason mukaan.

Oppiminen voi merkitä monia eri asioita: oppilaan tietojen kasvamista ja jäsentymistä kokonaisuuksiksi, ajattelun ja käyttäytymisen muuttumista, uusien toimintatapojen omaksumista tai arvojen selkeytymistä (Marton & Booth 2000). Oppiminen ei ole yksistään kognitiivinen prosessi, vaan siihen liittyy usein tunteita, arvostuksia ja opiskeluasenteita. Esimerkiksi luottamus omiin tietoihin ja omaan pystyvyyteen on merkityksellistä aktiivisessa oppimisessa. Kuten aiemmin on jo todettu, suomalaistyöillä on hyvistä tiedollisista suorituksistaan huolimatta poikiin verrattuna heikompi luottamus omiin yhteiskunnallisiin tietoihinsa ja valmiuksiinsa. Tämä voi rajoittaa tyttöjen uskallusta ja mahdollisuuksia hyödyntää tietojaan. Eräs oppimisessa merkittävä tekijä on myös motivaatio, joka voi olla suorituskeskeinen, välineellinen tai sisällöllinen, ja tietenkin myös näiden jonkinlainen yhdistelmä.

Yhteiskunnasta oppimiseen kuuluu refleksiivinen, filosofinen ulottuvuus. Se koskee yhteiskunnallisen ajattelun peruseräitä ja yhteiskuntaetiikkaa sekä käsityksiä ihmisestä ja yhteiskunnasta. Opiskeltavaan ainekseen sisältyy myös käytännöllistä tietoa yhteiskunnassa toimimisesta, ja siten yhteiskunnallisen oppimisen luonteeseen kuuluu toiminnallisuus ja tietojen soveltaminen. Llewellyn, Cook ja Molina (2010) arvostelevat yhteiskunnallista opetusta siitä, että se ei anna edellytyksiä kollektiiviseen poliittiseen toimintaan ja yhteiskuntajärjestelmän ymmärtämiseen, vaan kasvattaa mukautumaan. Heidän mielestään sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja eettisten kysymysten pohdinta tulisi nostaa opiskelun keskiöön. Monissa muissakin puheenvuoroissa on korostettu, että yhteiskunnallisessa opetuksessa tarvitaan entistä enemmän

avointa keskustelua, oppilaille merkityksellisten asioiden ja arvokysymysten käsittelyä, osallistumista ja itsensä ilmaisemisen harjoittelua valmiin tiedon jakamisen sijaan (mm. Bennett ym. 2009; Weller 2007; Suutarinen 2007a, 2007b).

Yhteiskunnallinen oppiminen ei tapahdu vain koulun formaalissa opetuksessa, vaan myös koulun ulkopuolisessa muussa elämässä ja toiminnassa. Yhteiskuntaelämässä tarvitaan hiljaista tietoa, jota opitaan informaalisti, vaikka informaali oppiminen on usein satunnaista ja pirstaleista, eikä sitä voi aina hyödyntää luontevasti formaalissa oppimisessa. Kouluopetuksen haasteena on siten rakentaa siltaa akateemisen tiedon ja arkielämässä rakentuvan tiedon välille, tehdä näin akateemista tietoa ymmärrettäväksi nuorten elämismaailmassa ajankohtaisten arkielämäviittausten avulla ja kehittää oppilaiden käsitteellisiä valmiuksia hallita laajaa jäsentymätöntä informaatiotulvaa. Michael Young ja David Lambert (2014) ovat tässä yhteydessä puhuneet tarpeesta opettaa nuorille ”vaikuttavaa tietoa” (*powerful knowledge*). Sitä kuvaavat seuraavat kolme piirrettä:

1. Vaikuttava tieto ei ole kontekstisidonnaista siten kuin arkikokemuksista saatu ja kontekstisidonnaisuutensa vuoksi rajoittunut tieto.
2. Vaikuttava tieto on systemaattista. Siinä käsitteet kytkeytyvät laajasti toisiinsa ja muodostavat tiedonalan, jolla on omat erityiset sääntönsä ja käytäntönsä. Se voi olla perusta yleistyksille ja ennusteille, jotka ulottuvat yksittäistapausten ulkopuolelle.
3. Vaikuttava tieto on tietyn erityisalan ja tutkimusalan asiantuntijoiden kehittämää erikoistietoa.

Parhaimmillaan yhteiskuntaopin opetus sidotaan oppilaan kokemustaan ja häntä autetaan tulkitsemaan ja ymmärtämään arkikokemuksiaan oppiaineen jäsentyneen käsitteistön avulla. Nuoren kokemusmaailman kannalta kiinnostava kysymys voi liittyä esimerkiksi omiin vaatehankintoihin, mielipiteisiin ja valinnan kestävyyyteen tai eri uutislähteiden ristiriitaisiin tietoihin samasta ajankohtaisesta tapahtumasta. Opetuksen avaaman näkökulman arvo on siinä, että oppilas saa kysymyksen käsittelyyn jonkin tiedonalan käsitteellisiä työvälineitä. Näiden avulla hän voi tulkita ja purkaa paitsi tätä, myös muita vastaavia arkielämänsä kysymyksiä ja kokemuksia. Edellä esitettyihin tilanteisiin tarjoutuvat käsitteet voisivat olla esimerkiksi sosiologisia (alakulttuurit, kuluttaminen, tyyli, identiteetit), taloustieteellisiä (tarjonta, markkinat, vaihtoehtoisuus) ja sosiaalipsykologisia (asenne, rooli, koheesio). Näitä termejä ei ole välttämätöntä tuoda luokkahuoneeseen, vaan olennaista on,

että kyseisten käsitteiden idea avautuu oppilaille sillä käsitteellisellä tasolla, jonka he hallitsevat. Yhteiskuntaopin ja yleensä yhteiskunnallisen opetuksen eräs tärkeä ulottuvuus on se, että siinä opitaan nimeämään asioita ja puhumaan niistä uusilla sanoilla. Opetus voi tällöin parhaimmillaan tasoittaa sosiaalisia ja kulttuurisia eroja siinä, minkälaisia valmiuksia lapset ja nuoret saavat kotoaan yhteiskunnallisten ilmiöiden ”sanoittamiseen” (ks. Salo 2015, 68). Yhteiskuntatieteellisten käsitteiden opiskelu niiden itsensä vuoksi ei ole mielekäästä, vaan käsitteitä on tärkeä soveltaa sisällöllisiin kysymyksiin. Teoreettisuudella on usein kielteinen kaiku opetuksesta puhuttaessa. Oman kokemusmaailman jäsentämiseen soveltuvien käsitteiden opiskelu ja koettelu on juuri teoreettista, mutta samalla käyttökelpoista (Löfström 2001). Se on Michael Youngin (2014) sanoja käyttäen vaikuttavaa tietoa.

### *Oppimisteoriat yhteiskunnallisen oppimisen näkökulmasta*

Opetussuunnitelmat ovat eri aikoina perustuneet erilaisiin taustaolettamuksiin siitä, miten oppiminen tapahtuu. Viimeaikaiset opetussuunnitelmat, erityisen painotetusti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014, perustuvat ajatukselle oppilaasta aktiivisena tietojen rakentajana ja opettajasta oppimisprosessin tukijana. Oppimisteorioiden filosofiset ja psykologiset lähtökohdat samoin kuin käsitykset oppimisesta sekä vaatimukset ja odotukset oppimistuloksista ovat eri aikoina olleet erilaisia. Oheiseen taulukkoon on koottu keskeisten oppimisteorioiden näkemyksiä oppimisesta ja havainnollistettu niitä yhteiskuntaopin alueella. Mikään teoria ei yksinään selitä ja kuvaa oppimista sen eri muodoissa. Keskeinen ero ilmenee behavioristisen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen välillä. Behavioristinen oppimisteoria pohjautuu luonnontieteelliselle ajattelutavalle, ja sen mukaan ihmisen oppimisen tarkastelussa päähuomio on suoraan havaittavissa olevassa toiminnassa. Konstruktivistit taas suuntaavat huomion vaativiin ajatusprosesseihin ja ihmisen tapaan käsitellä tietoa. (Säljö 2000; Marton & Booth 2000.)

Nämä teoriat kuvaavat eri puolia oppimisesta, eivätkä ole toisiansa poisulkevia. Opettaja ei opettaessaan ehkä tietoisesti toimi tietyn oppimisteorian mukaan, mutta teorioiden heijastumia voi olla opetuksen painotuksissa ja esimerkiksi työtavoissa, oppilaille esitetyissä kysymyksissä ja koetettävissä. Opettajan toiminta voi pohjata hänen omaan kokemukseensa, eikä oma oppimiskäsitys välttämättä edes heijastu suoraan toimintaan, sillä opetusideoiden toteuttaminen ei aina onnistu käytännössä eivätkä opettajan ideaalikäsitykset välttämättä vastaa hänen käytännön ratkaisujaan. Opettajat saattavat esimerkiksi olettaa opetusmenetelmänsä oppilaskeskeisemmiksi kuin oppilaat ne kokevat (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 38–40).

oppimiskäsitys	oleellista, tyypillistä	ilmeneminen yhteiskuntaopissa
Behavioristinen oppimiskäsitys	Oppiminen ymmärretään tiedon siirtämiseksi oppilaille	Usein opettajaohitoisuus, vanha-aikaiset työkirjat tai ryhmätyö
	Oppilaan rooli passiivinen Opettajalla vastuu ja auktoriteetti	Paino yksityiskohtien pikkutietojen oppimisessa; deklaraatiivinen tieto
	Tarkat tavoitteet, sisältö jaetaan mitattaviin osiin tai vaiheisiin	Kokeissa arvioidaan pikkutietoja; pikkutehtävät, yksinkertaiset tietokysymykset
Konstruktivistinen oppimiskäsitys	Oppilaiden aktiivisuuden painotus	Kokonaisuudet, rakenteet, prosessit, vertaaminen, ristiriitaisten tiedonlähteiden käyttö
	Opettajan ohjaava rooli	
Sosiokonstruktivismi, sosiokulttuurinen oppiminen	Esitietojen merkitys oppimisessa, uusi yhdistetään niihin	Huomio oppiaineen luonteeseen: mikä faktaa, mikä mielipidettä
	Pyrkimys kokonaisuuksien rakentamiseen, kriittinen ajattelu ja muut vaativat ajatteluprosessit sekä tiedon soveltaminen	Ristiriitatieillä aktivoidaan ajattelua
	Tutkiva ja ongelma-perustainen oppiminen	Vaativat tehtävät, oppiainetiedon suhteuttaminen koulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan
	Tunteiden ja motivaation merkitys	
	Jaettu tieto, yhdessä oppiminen ja tiedon luominen yhdessä	
	Kielen ja kommunikaation merkitys oppimisessa	
Humanistinen oppimisnäkemys	Keskeistä oppilaan kokemus opiskelun mielekkyydestä	Oman identiteetin ja elämänsymysten pohdinta, yhteiskunnallisten asioiden henkilökohtaisen merkityksen pohdinta
	Oppilaan kehityksen ja opiskelun tukeminen	
	Kehitys opiskelussa, kehitys ihmisinä	Ilminen yhteiskunnan rakenteissa
	Oma reflektio, luovuus, esteettisyys	
	Tunteiden ja fantasian merkitys	

*Eri oppimisteorioita yhteiskuntaoppiin sovellettuina*

Perinteinen opetus, yhteiskunnallinen opetus mukaan lukien, on vastannut paljolti behavioristista oppimisnäkemystä ja johtanut usein siihen, että oppiminen painottuu tiedon suoraan välittämiseen ja pienten yksityiskohdtien opiskeluun. Tyypillistä on suppea-alaisten tavoitteiden asettaminen, sillä ne on helppo mitata kokeessa. Oppiminen on usein opettajajohtoista, mutta myös ryhmätyö ja työkirjat tehtävineen voivat heijastaa tätä oppimiskäsitystä, mikäli oppilaiden tehtävät rajoittuvat näennäisaktiiviseen tiedon kopiointiin. Tämä oppimiskäsitys elää myös koulun ulkopuolella ja heijastuu muun muassa tietokilpailuissa, joissa henkilön on menestyäkseen osattava yksittäisiä faktoja.

Peruskoulun yhteiskunnallinen opetus on ollut suhteellisen tietopainotteista, ja se on nähtävissä historian ja yhteiskuntaopin seuranta-arvioinnin 2011 tuloksissa: oppilaat osasivat parhaiten tietoja, eivät niin hyvin taitoja (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012; Rantala 2012). Yhteiskuntaopissakin perusasioiden omaksuminen ja ymmärtäminen on välttämätöntä, mutta se on vain oppiaineen yksi puoli. Yksityiskohdat saavat näet merkityksen vasta osana laajempaa kokonaisuutta. Yhteiskunnalliseen tietämykseen vaikuttaa maailman- ja ihmiskuvan antama tulkintakehys: siitä riippuu, minkälainen kokonaisuus tarjolla olevista faktoista muodostetaan ja millaisia perusteluja ja syy-seuraus-suhteita niiden siteeksi rakennetaan. Yhteiskunnallisessa oppiaineessa on tosin vaikea päättää, mitkä ovat oleellisiksi katsottavia perustietoja. Se johtunee osin oppiaineen moninaisuudesta, osin yhteiskunnallisten käsitysten eroista ja osin myös siitä, että maailma muuttuu. Perustietojen omaksumisen lisäksi on oleellista oppia tietojen soveltamista, sillä yhteiskuntaelämässä kohdataan jatkuvasti ongelmallisia tilanteita, asiat ovat monisyisiä, eikä niihin löydy valmiita vastauksia. Itsenäisen tiedonhankinnan ja kriittisen ajattelun taidot ovat siksi tarpeen. Yhteiskunnallisessa opetuksessa tietojen ja taitojen suhde ei siis ole joko-tai-kysymys, vaan sekä-että-asetelma. Myös uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhteiskuntaopin petusta on pyritty ohjaamaan taitopainotteiseen suuntaan, joka tarkoittaa juuri yhteiskunnallisen tiedon hankinnan, soveltamisen ja käyttämisen taitoja.

### *Oppiminen tiedon rakentamisena*

Konstruktivistisella oppimiskäsityksellä on ollut vahva asema 1990-luvulta alkaen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tehokasta, kun sen tuloksena rakentuu jäsenyneyttä kokonaisuuksia ja vaikuttavaa tietoa. Keskeistä on oppijan oma aktiivisuus ja esitiedot: on helpompaa ymmärtää uusi asia, kun se voidaan kytkeä mielessä oleviin pohjatietoihin ja sitoa esimerkiksi arkielämästä tuttuihin asioihin. Yhteiskunnallisen tiedon kehittymisen kannalta oppilaan kokemusten ja ajatusmaailman huomioon ottaminen

on tärkeää, ja uuden tiedon tulisi tuntua oppilaalle myös merkitykselliseltä. Aktiivinen oppiminen edellyttää, että oppilaan metakognitiivisiin valmiuksiin – kykyyn reflektoida omaa oppimistaan – kiinnitetään ohjauksessa huomiota. Oppilaan oman aktiivisen roolin korostaminen ei kuitenkaan poista opettajan vastuuta.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painottuu oppilaan rooli todellisuutensa rakentajana. Tästä ei voida tehdä yksioikoisia johtopäätöksiä opetuksen työtavoista, koska työtapoja ja oppilaiden ulkoista toimintaa ei suoraan voida yhdistää johonkin tiettyyn oppimisenäkemykseen. Toiminnallisuus ei ole automaattisesti ajatuksellista aktiivisuutta, vaan esimerkiksi työkirjoissa, ryhmätoissa ja kokeissa käytetyt tehtävät saattavat olla hyvin mekaanisia. Keskeistä on, miten oppilas saadaan itsenäisesti ja aktiivisesti ajattelemaan käsiteltävää teemaa.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on eri muotoja: yksilökeskeinen suuntaus painottaa yksilön oppimisprosesseja, sosiokonstruktivismi taas tiedon luomista yhteisöllisesti ja tiedon ymmärtämistä kontekstissaan. Opettajat, oppikirjojen tekijät ja oppilaat tulkitsevat yhteiskuntaa omista viitekehyksistään käsin ja tiettyssä spesifissä yhteiskunnallisessa tilanteessa. Yhteiskunnallisessa oppimisessä korostuvat myös emotionaaliset ja eksistentiaaliset kysymykset, jotka ovat vahvasti yhteydessä siihen, minkälaiseksi yksilö mieltää yhteiskunnan ja millaiseksi hänen kansalaisidentiteettinsä rakentuu.

Pitemmälle menevä konstruktivismiin pohjaava suuntaus on tutkiva oppiminen. Sen ajatuksena on, että oppilaat kohtaavat opiskelutilanteessa aitoja ongelmia ja etsivät niihin ratkaisuja. Tyypillistä on yhteistoiminta ja tieteellisen tutkimuksen periaatteita mallintava työskentely. Opetus aktivoi oppilaan tutkimaan aitoa ongelmaa, etsimään tietoja ja vertaamaan eri lähteistä saamaansa informaatiota. Näillä periaatteilla on paljon sovellusmahdollisuuksia yhteiskuntaopissa, koska oppiaine tarjoaa runsaasti ajankohtaisia ja nuoria itseään kiinnostavia teemoja tutkittavaksi. Lähestymistapa ei kuitenkaan ole aina luonteva, sillä kaikkia aiheita ei voida järkevästi tutkia ja pukea tutkimusasetelmaksi yhteiskuntaopin opetuksen puitteissa. Jotkut yhteiskunnalliset kysymykset ovat hyvin monisäikeisiä, hitaasti eteneviä ja vaikeasti ratkaistavissa. Sen vuoksi niiden tutkiminen opetustilanteissa saattaa tuntua keinotekoiselta, jos tutkimuksen perspektiivi joudutaan olosuhteiden pakosta typistämään kovin kapeaksi tai lyhytkestoiseksi.

Yhteiskunnallisessa oppimisessä on tärkeää nähdä tiedon suhteellisuus ja erilaisten tulkintojen mahdollisuus mutta myös se, että kaikki tulkinnat eivät välttämättä ole yhtä uskottavia ja perusteltuja. Monet yhteiskunnalliset kysymykset ovat ristiriitaisia ja monitulkintaisia, ja kansalaisilla tulisi olla valmiuksia ristiriitaisen informaation käsittelyyn ja eri tietolähteiden sekä eri näkemysten perusteiden kriittiseen arviointiin. Yhteiskunnallisen oppimisen pohja-ajatus on, että mahdollisimman todenmukainen kuva yhteiskunnasta

on tavoittelemisen arvoinen ja että todenmukaisuudelle on joitain kriteerejä. Yhteiskunnallisessa keskustelussa ei siis tarvitse eikä pidä tyytyä siihen, että olisi olemassa ainoastaan eri näkökulmista kumpuavia käsityksiä yhteiskunnasta.

Sosiokulttuurinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys muistuttavat humanistista oppimiskäsitystä, joka painottaa kokemusta, tunteita ja oppijan kokemusmaailmaa. Oppiminen on sen mukaan tehokasta, kun se on yksilölle mielekästä (Säljö 2000). Yhteiskuntaopissa se merkitsee oppilaiden elämänpii- rin ja heille merkityksellisten asioiden huomioon ottamista. Elämänpoliittiset kehät, kansalaisuuden ilmaisulliset puolet, epätavanomaiset osallistumisen muodot ja elämäntapavaikuttaminen ovat tällaisia mahdollisia merkityksellisiä näkökohtia. Kuten sanottu, Lapsen oikeuksien sopimuksen (1999) mukaan tulee kiinnittää huomiota lapsiin ja nuoriin kansalaisina tässä ja nyt, ja yhteiskunnallisen itseluottamuksen rakentumisella on suuri merkitys nuorten kasvussa päteviksi kansalaisiksi.

Edellä on viitattu yhteiskunnallisen käsitteistön oppimisen keskeisyyteen ja myös oppilaiden kokemusten hyödyntämiseen oppimisen lähtökoh- tina. Tärkeää on totuttaa oppilaat myös sellaisiin ajatteluprosesseihin, jotka liittyvät yhteiskunnalliseen tietoon ja informaatioon. Monilla näistä proses- seista on läheinen yhteys seuraavassa tarkasteltaviin kysymyksiin yhteiskun- nallisesta lukutaidosta, monilukutaidosta ja kriittisestä ajattelusta.

### ***Esimerkkejä tutkivasta oppimisesta ja avoimista ongelmanratkaisutehtävistä***

**Analyysitehtävä: Globalisaatio arkipäivässä.** Oppilaat tutkivat esimerkiksi eri kauppaketjujen mainoslehtisiä tai sanomalehtien mainosaukeamia tai kuvitteellisen ”ostoskorin” sisältöä. Pohdittavia kysymyksiä: mistä kaikkialta tuotteita saadaan? Mitä tämä kertoo maailmankaupasta? Mitä taloudellisia ja eettisiä kysymyksiä tuotevalintoihin voi liittyä?

**Analyysitehtävä: Mainokset vaikuttamassa.** Oppilaat tutkivat sanomalehtien tai televisiokanavien mainoksia. Miten mainokset vaikuttavat? Millaisia mieli- kuvia ne luovat?

**Eri näkökulmien vertaaminen:** Lähtökohtana voi olla kuvitteellinen tilanne. Suuryritys on rakentamassa tehdasta, ja sen johtajat pohtivat kannattaisiko uusi tehdas sijoittaa suomalaiselle paikkakunnalle (oppilaiden kotipaikkakunta) vai Kiinaan. Oppilaiden tehtävä on pohtia eri vaihtoehtojen etuja ja haittoja a) paik- kakunnan asukkaiden, b) paikkakunnan talouselämän ja c) yrityksen näkökul- masta. Tehtävän tarkoituksena on ongelman tarkastelu eri osapuolten kannalta, mutta myös talouden, eettisyyden ja ympäristökysymysten näkökulmasta.



## YHTEISKUNNALLISEN TIEDON LUKUTAITO

### *Kielitietoisuus ja lukutaidon käsite yhteiskunnallisessa kasvatuksessa*

Kielitietoisuuden käsite opetuksessa tarkoittaa sitä, että ymmärretään kielen keskeisyys oppimisen, identiteetin rakentumisen ja yhteiskuntaan kasvamisen kannalta. Tämä liittyy yhtäältä opetusryhmien monikielisyyteen ja sen seuraamuksiin. Toisaalta kysymys on siitä, että huomiota kiinnitetään eri tiedonalojen kielellisiin erityispiirteisiin ja käytänteisiin. (POPS 2014, 28.)

Eri tiedonaloilla ja oppiaineissa on erilainen kieli ja niille ominaiset lukutaitohaasteet (Unsworth 2001; Shananan & Shananan 2008). Yhteiskuntaopin ja laajemmin yhteiskunnalliseen osaamiseen voidaan sisällyttää seuraavia lukutaitoa ja samalla kirjoittamista ja ilmaisua koskevia kielellisiä valmiuksia:

- tekstin ymmärtävä, toiminnallinen ja kriittinen lukeminen sekä valmiudet tuottaa erityyppisiä tekstejä
- visuaalinen lukutaito, mukaan lukien medialukutaito
- tilastojen lukutaito.

Lukutaidolla ja muilla kielellisillä valmiuksilla on suuri merkitys yhteiskunnallisten sisältöjen opiskelussa. Laajasti tarkastellen ne ovat tärkeitä kansalaistaitoja, joita itse kukin tarvitsee arkielämässä ja yhteiskunnallisessa toiminnassa. Käsitettä *lukutaito* käytetään monenlaisissa asiayhteyksissä, ja sen sisältö ymmärretään nykyään paljon moninaisemmaksi kuin perinteisesti kirjoitetun tekstin lukemiseksi. Sen taustalla on englannin käsite *literacy*, joka alun alkaen sisälsi sekä lukemisen että kirjoittamisen taidot, mikä vastaa paljon nykyistä tekstitaitojen käsitettä. Käsitteen *literacy* merkitys on myös laajentunut: sillä voidaan viitata laajasti ymmärtämiseen ja niihin valmiuksiin, joita tietyllä toimintakentällä tai tiedonalalla tarvitaan. Siten medialukutaito tarkoittaa kykyä vastaanottaa, ymmärtää ja kriittisesti arvioida median viestejä sekä ilmaista omia näkemyksiä ja ottaa kantaa. Vastaavasti puhutaan muun muassa visuaalisesta, taloudellisesta, tilasto- ja terveyslukutaidosta.

Lukutaidon käsite on paitsi laajentunut myös syventynyt kulttuurisen, teknologisen ja yhteiskunnallisen kehityksen myötä. Kun kansalaisen tärkein hyve oli kuuliaisuus, oli riittävää ymmärtää, mitä vaikkapa Katekismuksessa sanotaan. Mekaaninen lukutaito merkitsee sitä, että ymmärtää tekstissä esiintyvät sanat ja sisällön. Nykyisessä yhteiskunta- ja työelämässä tarvitaan sen sijaan kehittyneempää, toiminnallista ja kriittistä lukutaitoa. Toiminnallinen

lukutaito merkitsee kykyä tehdä päätelmiä tekstin perusteella ja soveltaa tekstin sisältöä esimerkiksi argumentoinnissa ja ongelmanratkaisussa. Kriittinen lukutaito merkitsee sitä, että lukija osaa suhtautua analyttisesti ja arvioiden tiedonlähteisiin ja niiden luotettavuuteen. Kulttuurinen lukutaito on sitä, että yksilö hallitsee sellaisen lukutaidon tason, että hän on toimintakykyinen omassa yhteiskunnassaan ja kulttuurissaan. (Apple 2000; ks. myös Virta 2007.)

Suomessa taannoin työskennellyt työryhmä ”Tietoyhteiskunnan lukutaidot” jaotteli lukutaidon muodot niiden tarkoitusten mukaan seuraavasti: ympäristöön ja arkitoimintoihin liittyvä lukeminen, sosiaalista ja yhteiskunnallista osallistumista tukeva lukeminen, ammatillinen lukeminen, opiskelulukeminen sekä vapaa-ajan ja virkistävä lukeminen (Opetusministeriö 2000, 23–24). Nämä toiminnot voivat olla limittäisiä. Esimerkiksi yhteiskunnallisten sisältöjen opiskelu edellyttää lukemista, joka edellisessä jaottelussa tukee yhteiskunnallista osallistumista ja ehkä myös arkitoimintoja. Aktiivinen toimiminen yhteiskunnassa vaatii talouden, hallinnon ja politiikan kielen, käsitteiden ja näiden käyttöyhteyksien tuntemista. Pelkkä lukeminen ei monesti riitä, vaan on osattava myös ilmaista itseään, ottaa kantaa ja argumentoida. (Virta 2007.) Kuten Michael Apple (2000, 45) on muotoillut, kriittistä, vaikuttavaa ja poliittista lukutaitoa (*critical literacy, powerful literacy, political literacy*) tarvitaan, jotta voimme yhä paremmin ”aidosti ymmärtää ja hallita yhteiskuntaelämän kaikkia niitä tasoja, joilla toimimme”.

Lukutaidon eri ulottuvuuksia ja tasoja kuvaamaan on nyttemmin syntynyt yleiskäsite monilukutaito. Se on nostettu yhdeksi keskeiseksi osaamisalueeksi perusopetuksen opetussuunnitelman uusissa perusteissa. Monilukutaidon käsite laajentaa lukutaidon alan muihin ilmaisumuotoihin ja kanaviin kuin varsinaiseen lukemiseen. Kirjallisen tekstin ohella monilukutaitoisen oppilaan tulee osata tulkita kuvallisia symboleita, ja viestien vastaanottamisen lisäksi hänen on osattava tuottaa erityyppisiä viestejä, siis ilmaista asioita. Kyseessä on laaja-alainen osaaminen, jota kaikkien eri oppiaineiden opetuksen voidaan odottaa tukevan. (POPS 2014, 22, 100–101, 156, 283.)

Monilukutaidon käsite vastaa laajasti niitä kielellisiä, ajatteluun liittyviä ja taidollisia tavoitteita, joita yhteiskuntaopin oppiaineeseen sisältyy. Yhteiskuntaoppiin sovellettuna ja suomalaisessa asiayhteydessä käsite viittaa aineen kognitiivisiin haasteisiin, kuten yhteiskuntatieteellisen ajattelun käsitteellisten elementtien omaksumiseen samoin kuin kriittisen, arvioivan ja reflektiivisen ajattelun sekä argumentaatiotaitojen juurtumiseen. Englanninkielisessä kirjallisuudessa yhteiskunnalliseen opetukseen liittyvä *literacy*-käsite on yllä kuvattua monilukutaidon käsitettä laajempi ja sillä on eri muunnelmia (mm. *civic literacy, political literacy, social studies literacy, financial literacy*). Kun monilukutaito suomalaisessa kontekstissa viittaa ensi sijassa opetuksen kognitiivisiin tavoitteisiin, anglosaksisen kirjallisuuden *literacy* ulottuu toiminnallisiin valmiuksiin. Siten vaikkapa Henry Milner (2002) viittaa *civic literacy*

-käsitteellä etenkin tietoihin ja taitoihin, joita yhteiskunnassa toimiminen ja poliittinen osallistuminen edellyttävät. Ian Davies ja Sylvia Hogarth (2010, 182) taas katsovat poliittisen lukutaidon kattavan tiedot, taidot ja toiminnalliset arvot (*procedural values*), kuten kunnioituksen totuutta, ymmärrystä ja avarakatseisuutta (*toleration*) kohtaan, vastakohtana sille, että oppilaille opetetaan tietyt sisällöt ja heille sanotaan, mitä ajatella joistakin tietyistä asioista. Näin *literacy*-käsite niveltyy poliittiseen osallistumiseen ja kiinnostukseen ja nostaa esiin yhteiskuntaopin kognitiiviseen perustehtävään kuuluvien asioiden lisäksi yleisempiä kansalaiskasvatuksellisia tavoitteita. (Ks. myös Davies 2008; Löfström, Virta & van den Berg 2010.)

### *Lukeminen, kirjoittaminen ja kriittinen lukutaito ovat perusvalmiuksia*

Kielitietoisessa yhteiskuntaopin opetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota yhteiskunnallisten käsitteiden ymmärtämiseen, mutta tärkeää on tutustuttaa oppilaat myös erilaisiin yhteiskunnallisiin teksteihin ja tekstikäytänteisiin. Yhteiskuntaopin oppikirjat ovat pedagogisia tekstejä, jotka on kirjoitettu opiskelun tueksi auttamaan yhteiskunnan ymmärtämistä. Niiden käsitteet ja tekstin abstraktius voivat tuottaa osalle oppilaita vaikeuksia, osittain siksi, että yhteiskunta ja politiikka ovat abstrakteja ja nuorten elämänpiirille etäisiä asioita. Kansalaisen olisi kuitenkin osattava toimia myös muiden kuin opetuskäyttöön tuotettujen tekstien kanssa, ja siksi yhteiskuntaopin oppitunnilla olisi syytä tutustua erilaisiin teksteihin viranomaisten lomakkeista asiantuntija-artikkeleihin ja mielipidekirjoituksiin. Yhteiskunnallisia tekstejä voidaan jaotella muun muassa Egon Werlichin (1976) tekstityyppiäottelun mukaisesti seuraavasti:

1. opastavat tekstit (mm. viranomaisohjeet)
2. kuvailevat tekstit (mm. käsikirjat, kuvaukset jonkin instituution toiminnasta)
3. kerronnalliset tekstit (mm. tapauskertomukset elävästä elämästä)
4. analyttiset tekstit (mm. erittelyt talouden kehityksestä tai vaalituloksista)
5. argumentoivat tekstit (mm. kannanotot eri vaihtoehtojen puolesta tai vastaan).

Suuri osa ajankohtaisesta yhteiskunnallisesta tiedosta on elektronisessa muodossa ja asioimisessa käytetään yleisesti esimerkiksi sähköisiä lomakkeita. Niinpä yhteiskunnallinen vaikuttaminen tapahtuu osittain sosiaalisessa mediassa esimerkiksi twiittien ja chattien välityksellä. Tekstikäsiys on laajentunut ja yhteiskuntaopin opetuksessa on aiheellista harjaannuttaa oppilaita toimimaan monimuotoisessa tekstiympäristössä.

Tekstien lukemisen lisäksi yhteiskuntaopissa olisi, kuten sanottu, opittava tuottamaan tekstejä, kommunikoimaan ja ottamaan kantaa. Teksti merkitsee tässä paitsi kirjallisia, myös visuaalisia tekstejä. Varsinaisen kirjallisen ilmaisun ohella on syytä muistaa, että myös kuvilla voidaan ilmaista yhteiskunnallisia tietoja ja mielipiteitä. Tekstejä voidaan lukea eri tavoin. Kun luetaan tiedonhakutarkoituksessa, käydään läpi suuria tekstimassoja ja etsitään olennaista tietoa. Syvälukemisessa taas keskitytään sisällön ymmärtämiseen, asioiden yhdistelyyn ja vertailuun sekä johtopäätösten tekemiseen.

Kirjoittaminen on prosessi, joka voidaan lukemisen tavoin hallita useilla eri tasoilla. Kirjoittaminen on keskeistä yhteiskuntaopin tietojen ilmaisemisessa. Kirjoittaessaan ihminen tekee tietojaan näkyviksi, jäsentää niitä, ilmaisee ajatuksiaan, argumentoi ja pyrkii vaikuttamaan. Kirjoittaessaan tietojaan ja näkemyksiään ihminen antaa niille uuden muodon. Kirjoittamista on kuitenkin käytetty suhteellisen vähän opiskelun ja oppimisen välineenä. Reaaliaineissa kirjoitustehtävät liittyvät monesti arviointiin ja keinotekoisiin kokeen omaisiin tilanteisiin. Tietosisältöjä kopiomaaisesti toistavalla kirjoittamisella ei ole kuitenkaan juuri oppimista edistävää merkitystä. Vaativampi kirjoittamisen muoto on reflektointi ja tietoa itsenäisesti käsittelevä kirjoittaminen, jossa yhdistellään, vertaillaan ja arvioidaan faktoja. (Långström & Virta 2016, 108–111.) Myös kirjoittamisen muodot ovat muuttuneet teknisen kehityksen seurauksena ja ne ovat avanneet uudenlaisia kirjoittamisen kanavia. Samalla kun mielipiteiden ilmaisu on helpottunut, on tullut helpommaksi jakaa yhä laajemmalle yleisölle spontaaneja, nopeita ja useinkin hatarasti perusteltuja käsityksiä.

Laajat tekstit kuten kotiesseenit ja koevastaukset ovat perinteinen ja monessa mielessä hedelmällinen yhteiskunnallisessa opetuksessa käytetty kirjoittamisen muoto, mutta myös lyhyillä kirjoituksilla kuten twiiteillä voi olla hyötykäyttöä opetuksessa. Ne sopivat kommunikaatiotekniikaksi oppilaiden keskinäiseen sekä opettajan ja oppilaiden väliseen yhteydenpitoon sähköpostin tai sähköisen alustan sijasta. Ne voivat tarjota väylän olla yhteydessä opiskeltavien teemojen kannalta tärkeiden toimijoiden, kuten viranomaisien, päätöksentekijöiden ja tiedotusvälineiden kanssa. Heiltä voi hankkia tietoja, heille voi antaa palautetta ja heidän kanssaan voi käydä keskustelua (ks. Crutka & Carpenter 2017).

Twiittien ohella esimerkiksi blogit ja vlogit, eli videoblogit, voivat olla kiinnostavia välineitä yhteiskunnallisen opetuksen käytössä ja ne ehkä ovat

nuorille tuoreempia ilmaisemisen muotoja kuin perinteiset kirjalliset tehtävät. Ei ole myöskään merkityksetöntä, että uusia teknologioita hyödyntävät ilmaisemisen muodot, kuten esimerkiksi blogin pitäminen tai tubettaminen, videoiden lataaminen Youtube-palveluun, tuovat nuorille mahdollisuuden luoda julkista minuuttaan kansalaisina, mahdollisuuden ottaa kantaa ja tuoda henkilökohtaisia näkökulmiaan julkisesti näkyväksi. Bloggeja ja vloggeja on pidetty erityisesti tyttöjen mahdollisuutena osallistua yhteiskunnallisiin keskusteluihin. Tällä tavalla he rakentavat omia osallistumisen tapojaan ja saavat näkyvyyttä, jota heiltä perinteisesti on puuttunut. Yleisemmällä tasolla on myös pohdittu sitä, miten nuoret voidaan ottaa osaksi deliberatiivisia demokraattisia käytäntöjä heidän suosimillaan vuorovaikutuksen muodoilla, jotka tapahtuvat pääosin internetissä. Tällaista uusien teknologioiden mahdollistamaa aktiivisuutta voidaan pitää sosiaalisesti ja poliittisesti tiedostavana, mutta ei 'poliittisena' sanan perinteisessä merkityksessä. (Harris 2008, 482, 490.) Tällaiset uudet, kehkeytyvät osallistumisen muodot ovat ilmiöitä, joita yhteiskunnallisessa opetuksessa on tärkeää miettiä ja jotka voivat täydentää perinteisiä oppimisen muotoja.

Kieli ei ole pelkkä neutraali instrumentti tiedon vastaanottamisessa ja ilmaisemisessa, vaan sillä myös rakennetaan yhteiskunnallista todellisuutta. Siksi on tärkeää oppia ymmärtämään tekstin merkityksiä ja lukemaan rivien välistä. Kriittinen lukutaito ja kriittinen ajattelu mainitaan usein yhteiskunnallisen opetuksen keskeisinä tavoitteina ja tällöin erityisesti media- ja lähdekritiikin yhteydessä. Kriittinen ei tässä tarkoita välttämättä negatiivista asennetta: keskeistä kriittisessä lukemisessa ja ajattelussa on, että pyritään huolellisen analyysin avulla saavuttamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa ja pääsemään kestäviin johtopäätöksiin. Pelkästään virheitä ja puutteita etsivä ajattelu, saati mediassa paikoittain esiintyvä aggressiivisten kielteisten mielipiteiden laukominen, eivät edusta kriittistä ajattelua. Kriittinen ajattelu on väitteiden ja niiden perusteiden totuusarvon, luotettavuuden ja tarkkuuden johdonmukaista tarkastelua pyrkimyksenä selvittää, mikä on lähimpänä totuutta. Se on yhtäältä asennoitumistapa, taipumus tarkastella asioita kriittisesti, toisaalta sarja erillisiä osaitaitoja (Ennis 1987).

Kriittiseen ajatteluun voidaan katsoa kuuluvan seuraavat taidot:

- taito erottaa todistettavissa olevat faktat arvostuksista ja mielipiteistä
- taito tarkistaa tietolähteen luotettavuus
- taito arvioida tiedon tarkkuutta
- taito erottaa oleellinen epäoleellisesta

- taito nähdä väitteisiin ja lähteisiin sisältyviä aukkoja ja asenteita
- taito tarkistaa argumenttien pitävyys ja vahvuus.

Kriittisen ajattelun harjaannuttaminen on tärkeää yhteiskunnallisessa opetuksessa ja kasvatuksessa, koska ilman sitä kansalaisen on vaikea seuloa merkityksellistä tietoa julkisuudessa tarjotusta informaatiomassasta, muodostaa perusteltuja mielipiteitä ja tehdä harkittuja päätöksiä yhteiskunnallisissa asioissa. Ruotsalainen yhteiskuntaopin opetuksen tutkija Kristoffer Larsson (2013) on todennut, että vaikka kriittinen ajattelu on keskeinen yhteiskunnallisen opetuksen tavoite, sen opettamisesta ei ole juurikaan tutkimusta. Tutkimuksen tarpeesta kertoo osaltaan Larssonin havainto, että se miten pohdintatehtävä asetetaan oppilaalle, vaikuttaa olennaisesti siihen, miten syvälliseen ajatteluun oppilas pääsee. Opettajalle selvä ero vaikkapa verbien tarkastele (*granska*) ja selitä (*redogöra*) välillä ei välttämättä olekaan oppilaalle tuttu. Jos opettaja ei avaa verbin tarkoittaman ajatteluprosessin sisältöä, oppilas ei todennäköisesti tavoita sen tasoista ajattelua ja ymmärrystä, johon opettaja on pyrkinyt.

### ***Twiittaus-tehtävä***

Sähköisten kommunikaatiovälineiden käyttöä yhteiskunnallisessa keskustelussa voidaan harjoitella vaikkapa antamalla oppilaille tehtäväksi laatia jostain ajankohtaisesta tapahtumasta, henkilöstä tai oppikirjan kappaleesta twiitti, jossa tiivistetään aiheen sisältö ja joka on suunnattu jollekin sovitulle kohderyhmälle. Tällaisessa tehtävässä oppilaat harjoittelevat taitoaan muotoilla yhteiskunnallisia kannanottoja, tulkita ja arvioida muiden vastaavia viestejä esimerkiksi sisällön olennaisuuden ja viestinnän tehokkuuden kannalta. Tehtävänanto voi olla vaikkapa seuraavan tyyppinen:

Laadi twiitti, jossa

- kommentoit yleisesti twitter-tilisi seuraajille asuinalueesi nuorille tarjolla olevia harrastusmahdollisuuksia
- annat valitsemallesi tiedotusvälineelle kriittistä palautetta siitä, miten se uutisoi nuoria koskevista aiheista, ja esität uusia tärkeitä aiheita käsiteltäväksi
- pyydät kauppaketjun asiakaspalvelulta tietoja ketjun elintarvike-liikkeissä olevien tuotteiden ekologisuudesta ja alkuperän eettisyydestä, joka epäilyttää sinua
- ehdotat oppilaskunnan hallitukselle koulussa pidettävää teema-

päivää valitsemastasi aiheesta ja pyrit estämään toisen, kilpailevan aiheen valinnan.

### *Kielitaito, tasa-arvo ja yhteiskuntaopin kielelliset haasteet oppilaille*

Kieli on tapa hahmottaa ympäröivää todellisuutta ja myös osa identiteettiä, ei vain todellisuuden kuvaamisen ja tiedon välittämisen väline. Kieli on yhteydessä ajatteluun ja ymmärtämiseen, siksi pelkkä mekaaninen lukutaito ei riitä, vaan on oleellista ymmärtää myös tekstin sisältämät implisiittiset merkitykset, jotka ovat paljolti kulttuurisia. Opetuskielen hallinta vaikuttaa koko oppimis- ja ymmärtämisprosessiin. Monika Reichenberg (2008, 11) on todennut: ”Hyvä luetun ymmärtäminen on avain menestykseen useimmissa kouluaineissa, ja se myös luo perustan elinikäiselle oppimiselle ja aktiiviselle kansalaisuudelle.” Kansalaisten luku- ja kirjoitustaito, ja etenkin kriittinen lukutaito ovat tärkeitä demokratian toimivuudelle. Siksi niiden edistäminen on koulun keskeinen tehtävä. Se on otettu huomioon myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa, joissa muistutetaan kielen merkityksestä oppilaan identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Siksi opetussuunnitelman perusteissa korostetaan jokaisen opettajan panosta kielen opettajana, kielellisenä mallina, joka opettaa aineensa kieltä, tekstikäytäntöjä ja viime kädessä aineelleen tyypillistä ajattelua ja suhdetta ympäröivään maailmaan (POPS 2014, 28).

Kieli myös erottelee yhteiskunnallisesti. Toisin sanoen, sosiaaliselta, taoudelliselta ja kulttuuriselta taustaltaan erilaisilla oppilaille on usein erilaiset tavat käyttää kieltä ja siten erilaiset lähtökohdat opiskella ja ymmärtää oppikirjatekstiä ja koulun abstraktia kieltä (Bernstein 1971). Joissain yhteiskunnissa oppilaiden lähtökohtien erot ovat tässä suhteessa paljon isommat kuin Suomessa, mutta ilmiö ei ole myöskään Suomessa tuntematon. Koululla on yhteiskunnallinen tehtävä yrittää luoda oppilaille tasa-arvoisia kielellisiä valmiuksia yhteiskuntaelämässä toimimiseen, jatko-opintoihin ja työelämään, ja on syytä huomata, että se ei ole pelkästään äidinkielen opetuksen tehtävä.

Koulussa painotetaan perinteisesti lukemista ja kirjallista ilmaisuja. Tämä voi aiheuttaa hankaluuksia niille oppilaille, joilla on vaikeuksia lukea tai joiden lukutaito on mekaanisella tasolla, puhumattakaan niistä oppilaista, joille koulun opetuskieli ei ole äidinkieli. Jotta ei tahattomasti kasvateta eroja oppilaiden välillä, on tärkeää luoda kaikille oppilaille mahdollisuuksia kehittää kielellisiä valmiuksiaan. Se on tasa-arvokysymys, sillä kielelliset vaikeudet ovat eräs yleinen syy, miksi oppilas vieraantuu opiskelusta ja saattaa jopa syrjäytyä. Kyseessä on myös demokratiaongelma, koska oppilas, joka lukutaitonsa puutteiden takia ei osaa lukea yhteiskunnallisia tekstejä analyttisesti

ja kriittisesti, on heikosti valmistautunut käsittelemään yksinkertaisia vastauksia tarjoavia propagandistisia ja autoritaarisia politiikan puheenvuoroja. (Reichenberg 2008.)

Kansainvälisissä vertailututkimuksissa suomalaisnuorten lukutaito on yleensä havaittu hyväksi. Tämä antaa periaatteessa hyvät edellytykset osallistuvalla kansalaisuudelle ja myös elinvoimaiselle demokratialle. Lukuharrastuksen on tosin viime aikoina havaittu olevan vähenemään päin: suomalaiset eivät ole enää yhtä ahkerasti lukeva kansa kuin aikaisemmin (esim. Pääkkönen & Hanifi 2011, 40–41). Ammattikoululaisten parissa kolmanneksella on havaittu vaikeuksia peruslukutaidossa (Vanninen 2012). 2010-luvun alussa tehdyssä kansainvälisessä 16–65-vuotiaiden taitojen tutkimuksessa näkyi osallistujien lukutaidossa suuria eroja: kaksi kolmasosaa suomalaisista aikuisista oli hyviä tai erinomaisia lukijoita, mutta 11 prosentilla oli heikko lukutaito (Malin, Sulkunen & Laine 2013, 18–20). Heikko lukutaito merkitsee, että henkilöllä on esimerkiksi vaikeuksia ymmärtää pitempiä sanomalehtitekstejä tai saada selvää lomakkeiden täyttöohjeista.

Yhteiskunnallisissa aineissa oppilaat kohtaavat usein vaikeita kielellisiä käsitteitä ja abstrakteja yhteiskunnallisia ilmiöitä. Yhteiskuntaopissa käytetty kieli saattaa myös luoda kuvan monimutkaisesta politiikan, talouden ja oikeusjärjestyksen maailmasta. Asiat saattavat olla kaksikin verroin vaikeita oppilaalle, joka samalla opettelee koulun opetuskieltä. Yksilölliset erot ovat toki suuria, eikä kaikilla maahanmuuttajaoppilailla ole oppimisessaan kielellisiä vaikeuksia. (Saario 2012.) Maahanmuuttajaoppilailla voi olla yhteiskuntaopissa suuria kielellisiä haasteita käsitteiden abstraktisuuden vuoksi, mutta sama ongelma on niillä suomenkielisten kotien kasvateilla, joiden valmiudet hallita ja ymmärtää sanastoa ja kielellistä ilmaisua ovat hatarat (Penttinen 2003).

On myös tärkeää huomata, että oppilaiden kielelliset vaikeudet eivät aina ilmene oppitunnilla: oppilas voi olla läsnä oppitunneilla tiiviisti, mutta ei saa paljonkaan irti opetuksesta. Hän voi hallita hyvin jokapäiväisen puhekielen, mutta oppikirjatekstin ymmärtäminen ja kirjallisten vastausten laatiminen tuottavat vaikeuksia. Jos oppikirjan tai opetuksen käsitteistö ei avaudu ja kirjallisten koevastausten tuottaminen tuntuu ylivoimaiselta, oppilas voi kääntää selkensä opetukselle. Yhteiskuntaopissa se merkitsee, että hän voi samalla menettää kiinnostuksensa yhteiskunnallisiin asioihin ylipäänsä. Yhteiskuntaopin käsitteistön ja sisällön konkretisoiminen ja avaaminen on tärkeää, jotta opetuksen luoma kuva ja arkielämässä syntyvä kuva yhteiskunnasta kohtaavat toisensa uskottavasti oppilaan ajattelussa.

## *Tilastojen ja kuvien lukutaito*

Tilastollinen lukutaito (*statistical literacy*) on taitoa ymmärtää tilastollisia



käsitteitä ja tulkita tilastollista informaatiota (Ben-Zwi & Garfield 2004; Gal 2002). Se on kykyä ymmärtää ja tulkita tilastoina ja kuvaajina esitettyä tietoa, kuten jakautumia ja prosenttiosuuksia. Tilastot ja graafiset esitykset ovat keskeinen yhteiskunnallisen ja taloudellisen tiedon välittämisen muoto, sillä niissä tieto voidaan esittää havainnollisesti ja tiiviisti. Niiden informaation tiiviys saattaa toisaalta tuottaa tulkintavaikeuksia, vaikka tilastolliset esitykset antavat nopeasti yleiskuvan ilmiöistä ja niiden kehityksestä. Toisaalta ne voivat juuri visuaalisuutensa vuoksi olla joillekin helpommin hahmotettavissa kuin sanalliset kuvaukset.

Tilastollisen lukutaidon opetuksessa on luonteva tilaisuus integroida matematiikan ja yhteiskuntaopin oppiaineita. Tilastollisen lukutaidon opettaminen ei kuitenkaan kuulu vain matematiikkaan, sillä sitä voi luonnehtia kansalaisen perustaidoksi, jota tarvitaan arkielämässä vaikkapa oman talouden hallinnassa ja median seuraamisessa (Watson & Callingham 2003, 3–4). Tilastollinen lukutaito tukee kansalaisten yhteiskunnallista osallistumista, sillä se auttaa tulkitsemaan yhteiskunnan kehitystä kuvaavia tilastoja ja arvioimaan, mihin ne perustuvat ja kuinka uskottavia ovat johtopäätökset, joita niihin nojautuen julkisuudessa esitetään. Kansalaisten on myös hyvä osata itse esittää tietoa tilastollisten esitysten avulla.

Tilastollinen lukutaito edellyttää peruslukutaitoa ja matemaattisia perusvalmiuksia. Lisäksi on tärkeää osata tulkita tilastoissa esitettyjä ilmiöitä taustatietojen valossa ja havaita, minkälaisia puutteita ja epävarmuustekijöitä informaatiossa mahdollisesti on. Ymmärrys tilastotietojen historiallisesta taustasta on erityisen tärkeää silloin, kun tilastot esittävät yhteiskunnallisia muutoksia. Tietojen tulkinta vaatii analyttisyyttä ja kriittisyyttä, sillä tilastoinnissa on usein epävarmuustekijöitä ja tilastojen laadintaperiaatteet voivat vaihdella maittain ja eri aikoina. (Gal 2002.) Tilastoesityksillä pyritään joskus myös suunnitellusti vahvistamaan jotain haluttua vaikutelmaa, vaikkapa rajaamalla tarkasteltava ajanjakso tai valitsemalla käytetty asteikko ja esitysgrafiikka tarkoitushakuisesti tietyllä tavalla (ks. Smith 2016). Tilastollisesti lukutaitoisen kansalaisen on siksi tärkeää osata kysyä, mitä tarkoitusta varten tilasto on laadittu.

Viiva- ja pylväsdiagrammit ovat yleinen keino kuvata määrällinen muutos, onpa kyseessä sitten vaikkapa jonkin kunnan väkiluku, Suomen ja Ruotsin välinen tuonti ja vienti, rikoksista annettujen tuomioiden määrä tai urheiluseurojen jäsenmäärä. Diagrammissa mainitaan suure, josta ollaan kiinnostuneita, esimerkiksi eurojen määrä, ja tavallisesti diagrammin pystyakselilla on suureen määrä ja vaaka-akselilla tarkasteltavana oleva ajanjakso. Mitta-asteikon asettamisella ja ajanjakson rajaamisella voidaan rakentaa diagrammi, joka synnyttää vaikutelman esimerkiksi hyvin suuresta tai pienestä muutoksesta. Suomen väkiluvun kehitystä kuvaavissa diagrammeissa väkilukuasteikko ei tavallisesti ole nollasta kymmeneen miljoonaan vaan monesti neljästä tai vii-

destä kuuteen miljoonaan, koska kuvioissa fokusoidaan muutokseen, joka on tapahtunut viime vuosikymmenten tai viimeisen vuosisadan aikana, ja silloin riittää kapeampikin asteikko. Siinä väkiluvun kasvu esimerkiksi 5,3 miljoonasta 5,5 miljoonaan vaikuttaa suurelta verrattuna siihen, että sama muutos esitettäisiin asteikolla, joka ulottuu vaikkapa kahdesta kahdeksaan miljoonaan.

Diagrammin antamaa vaikutelmaa muutosten jyrkkyydestä voidaan sitäkin muutella esimerkiksi siten, että aika-akselia venytetään tai supistetaan, jolloin erot valittujen ajankohtien välillä vaikuttavat vastaavasti loivilta tai jyrkiltä. Tarkasteltu ajanjakso voidaan myös valita niin, että kuvaajassa olevat lukuarvot ja muutokset vaikuttavat merkittäviltä, vaikka ne pitempää ajanjaksoa katsottaessa eivät olisikaan hallitsevia, vaan tilapäisiä ja poikkeuksellisia.

Yhteiskuntaopin opetuksessa voidaan harjoitella tilastojen tulkitsemista ja laatimista eri näkökulmista. Oppilaille voidaan esimerkiksi antaa tehtäväksi laatia annetun aineiston pohjalta diagrammi, joka korostaa tai vaimentaa tapahtuneita muutoksia rajaamalla diagrammissa kuvatun ajanjakson tavoitteen mukaisesti tai asettamalla mitta-asteikkojen keskinäiset suhteet ja lukuarvot niin, että syntyy jokin haluttu vaikutelma. Kaksi eri ryhmää voi myös laatia samasta aineistosta vaikutelmaltaan vastakkaiset diagrammit.

Aineistoa tilastojen tulkinta- ja laatimistehtäviin löytyy Suomessa helposti vaikkapa tilastokeskuksen internet-sivuilta ja Findikaattori-sivustolta (findikaattori.fi). Ensin mainituilla sivuilla on myös opettajille ja opiskelijoille suunnattu tilastokoulu, jossa selitetään tilastotieteen perusteita ja annetaan harjoitustehtäviä (tilastokoulu.stat.fi). Tilastojen opetuskäyttöä yhteiskuntaopissa ovat käsitelleet esimerkkien avulla Paula Jäppinen ja Päivi Siltala-Keinänen (2007).

Myös kuvallisten tekstien ymmärtäminen kuuluu välttämättömiin kansalaistaitoihin, joiden varassa yksilön toimintakyky nykypäivän visuaalisessa kulttuurissa suurelta osin on. Kulttuurinen ja toiminnallinen lukutaito on luonteeltaan paljolti visuaalista lukutaitoa, ja etenkin nuoret toimivat voimakkaan visuaalisessa ympäristössä, jossa tiedonvälityskin on yhä enemmän kuvallista. (Seppänen 2002.) Kuvien avulla voidaan välittää voimakkaita mielikuvia, vaikuttaa ja osallistua. Siksi kuvallisen viestinnän keinot ja kriittinen kuvanlukutaito ovat keskeinen aihe yhteiskuntaopissa ja yhteiskunnallisessa oppimisessa. Viestinnäntutkija Juha Herkman on tiivistänyt kuvanlukutaidon eri osa-alueet neljään kohtaan: tekniseen, kulttuuriseen, kriittiseen ja toiminnalliseen lukutaitoon. Tekninen kuvanlukutaito sisältää kuvan teknisten piirteiden tunnistamisen. Kulttuurinen lukutaito viittaa kulttuurisesti koodattujen viestien tulkintaan. Kriittinen lukutaito sisältää muun muassa yhteiskunnallisten ja taloudellisten intressien ja näkökulmien tunnistamisen. Toiminnallinen lukutaito puolestaan tarkoittaa sitä, että kansalainen ”käyttää visuaalisen kulttuurin tekniikoita ja tuotteita oman elämän parhaaksi, yhteiskunnalliseen

osallistumiseen ja solidaarisuuden edistämiseen” (Herkman 2007, 74).

Myös oppikirjat ovat ajan myötä muuttuneet yhä visuaalisemmiksi. Kuvien merkitys ja sanoma eivät aina kuitenkaan avaudu helposti katsojalle. Matti Hannuksen (1996) tutkimuksessa alakoululaiset keskittivät biologian oppikirjaa lukiessaan huomionsa oppikirjan tekstiin ja hyppäsivät kuvien yli, eli kuvien sisältämiä viestejä ei huomattu tai osattu avata. Tämä voi johtua siitä, että kuvia usein käytetään oppikirjoissa tekstin tukena ja värittäjänä, ei niinkään aineistona, jolla on oma tärkeä roolinsa tietolähteenä ja tulkinnan kohteena. Kuvien tulkinta edellyttää saman tyyppisiä kriittisiä lukemista koskevia valmiuksia kuin tekstien tulkinta: katsojan tulisi osata tulkita kuvan sisältöä (mistä kuva kertoo, mihin asiaan se liittyy, mitä siinä tapahtuu) ja sitä, mitä kuvan tekijä on halunnut sanoa ja saada aikaan sekä sitä, kuinka uskottava tiedonlähde kuva on.

Yhteiskuntaoppia ei ehkä mielletä kovin visuaaliseksi oppiaineeksi, mutta suuri määrä yhteiskunnallista tietoa välittyy kuvien muodossa niin sähköisissä kuin perinteisissä paperiviestimissä. Yhteiskunnasta kertovat visuaaliset viestit voivat olla informaation välittämistä, kuten kaaviot ja uutiskuvat, mutta nekin voivat yhtä kaikki samalla olla tarkoitushakuisia. Kuva voi olla propagandistinen, tunteisiin vetoava ja vaikuttamaan pyrkivä, kuten vaalijulisteet, mainokset ja pilakuvat. Kuvien analysointia ja tulkintaa on tärkeää harjoitella, ja juuri pilakuvat ja pilapiirrookset saattavat usein olla siinä hedelmällinen aineisto.

### ***Pilakuvien tulkinta***

Pilakuvat ovat sikäli antoisa kohde yhteiskunnallisten viestien tulkintatehtäville, että ne ottavat yleensä selvästi kantaa jonkin asian puolesta tai jotain vastaan. Aiemmin monet sanomalehdet myös Suomessa olivat puoluepoliittisesti sitoutuneita ja niissä julkaistuilla pilakuvilla oli siten selvä johdonmukainen poliittinen sanoma. Lehtien puoluepoliittinen sitoutuminen on kuitenkin heikentynyt, eikä pilakuvien tulkinnalle ole enää niin helppo hakea tukea lehtien tiedetystä yleislinjasta.

Pilakuva kommentoi aina jotain tilannetta, tapahtumaa tai henkilöä, ja kuvan viestiä tulkittaessa on siis olennaista tunnistaa kuvassa esiintyvät asiat ja toimijat. Joskus ne ovat tunnistettavissa, koska ne on kuvattu tarkasti ja realistisesti näköiskeseen, mutta usein tunnistaminen perustuu symboleihin, joita asioihin ja ihmisiin kuvassa liitetään. Symbolit saattavat liittyä esimerkiksi kansallisuuteen, ammattiin, poliittiseen kantaan tai sosiaaliseen taustaan: Eiffel-torni viittaa ranskalaisuuteen, Pariisiin, Ranskaan tai Eurooppaan yleensä, silinterihattu korkeaan yhteiskunnalliseen asemaan ja varsinkin taloudelliseen valtaan ja vaurauteen. Järjestöillä, valtioilla ja yrityksillä on myös omia symboleja, kuten Yhdysvalloilla valkopäämerikotka, Apple-yhtiöllä haukattu omena ja Amnesty Internationalilla piikkilankaan kiedottu kynttilä. Jotkut

symbolit liittyvät tapahtumiseen, kuten syttyvä hehkulamppu uuden ajatuksen keksimiseen ja lentävä bumerangi jonkin teon aiheuttamaan ennakoimattomaan vahinkoon. Monet symbolit saattavat olla oppilaille vieraita, ja ne on syytä selvittää heille, jotta he ylipäänsä voivat ryhtyä tulkitsemaan kuvan sisältöä ja sanomaa. On myös syytä antaa kuvasta joitain tarpeellisia kontekstitietoja, kuten julkaisuajankohta. (Windischbauer 2011.)

Pilakuvan tulkinnassa ensimmäiset kysymykset ovat luontevasti, mitä kuvassa tapahtuu ja keitä henkilöitä tai mitä ihmisryhmiä siinä esiintyy. Sen jälkeen voidaan helpommin edetä kuvan sisältämiä merkityksiä ja sanomaa koskeviin kysymyksiin, kuten esimerkiksi:

- Mitä kuva vastustaa tai puolustaa, ja mistä tämän voi päätellä?
- Millaisilla keinoilla kuva ilmaisee tukea ja sympatiaa jollekin asialle tai osoittaa vastustavansa jotain asiaa?
- Minkälaisia tunteita kuva pyrkii herättämään ja miten?
- Mikä on piirroksen sanoma ja kenelle se on suunnattu?

Oppilaiden valmiuksia poliittisten kuvallisten viestien tulkintaan ja käyttöön voidaan kehittää vaikkapa antamalla heille tehtäväksi vastata seuraaviin kysymyksiin:

- Miten pilakuvan viestin voisi saada vahvemmaksi?
- Millaisen vastapilapiirroksen jollekin annetulle pilakuvalle voisi laatia?

## KANSALAISKASVATUS KOULUN ARJESSA

Koulun demokratiakasvatustehtävään viitataan opetussuunnitelmien perusteissa niin perusopetuksessa kuin lukiossa. Perusteissa todetaan, että koulun toimintakulttuuri, oppilaiden, opettajien ja kouluyhteisön muiden jäsenten yhteistyö ja vuorovaikutus koulun arjessa, on demokratia- ja kansalaiskasvatuksen keskeinen osa (POPS 2014, 27–28; LOPS 2015, 16). Tutkimushavainnot viittaavat siihen, että osallistumisen ja vaikuttamisen omakohtaiset kokemukset koulussa ovat merkittäviä osallistuvaksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa. Nuo kokemukset ja aikuisiän kiinnostus osallistua päätöksente-

koon korreloivat positiivisesti keskenään (Hahn 1998, 1999).

Koulun demokratia- ja osallisuuskasvatushankkeissa on ollut heikkoutena, että nuoria ei ole useinkaan otettu mukaan määrittelemään hankkeiden sisältöä ja tavoitteita, vaan aikuiset ovat suunnitelleet kaiken ikään kuin valmiiksi. Nuoret on asetettu toiminnan kohteiksi sen sijaan, että he olisivat osallisia toiminnassa. He eivät siten itse koe, että heidän mielipiteitään otettaisiin kovin paljon huomioon koulun päätöksenteossa. Se ei tarkoita sitä, että nuoret kokisivat suhteensa kouluun huonoksi. Vuoden 2016 ICCS-tuloksissa oppilaiden ja opettajien suhteet olivat ainakin oppilaiden mielestä selvästi paremmat kuin vuoden 2009 ICCS-tuloksissa. Kuusi oppilasta seitsemästä oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että useimmat opettajat ovat oppilaiden hyvinvoinnista kiinnostuneita ja kuuntelevat, mitä sanottavaa näillä on. Nuorten käsitys oppituntien keskustelujen avoimuudesta oli vuonna 2016 lähes sama kuin 2009. Vuoden 2016 raportissa ei ollut tästä lähempiä tietoja, mutta vuoden 2009 raportissa ilmeni muun muassa, että enemmän kuin neljä viidestä oppilaasta katsoi, että oppilaat voivat vähintään toisinaan olla avoimesti eri mieltä kuin opettaja ja myös ilmaista luokan enemmistön kannoista eriäviä mielipiteitä. (Mehtäläinen ym. 2017, 68–73; Suoninen ym. 2010, 72–82.) Se näyttäisi osoittavan, että suomalaisissa peruskouluissa vallitsee ilmapiiri, jossa nuoret uskaltavat tuoda esiin mielipiteitään asioista. Kun vuoden 2009 ICCS:ssä kysyttiin opettajien ja oppilaiden mielipiteitä oppilaiden koulussa osallistumisen tärkeydestä, Suomessa niin oppilaat kuin opettajat pitivät osallistumista tärkeänä. Kuitenkin sekä oppilailla että opettajilla oli muihin osallistujamaihin verrattuna kielteisempi käsitys siitä, kuinka paljon oppilaiden mielipiteitä lopulta otetaan koulujen päätöksenteossa huomioon. (Suoninen ym. 2010, 72–82.) Ero vallitsevan ja ideaalitilanteen välillä viittaa siihen, että jokin asia jarruttaa koulujen toimintakulttuurin muutosta oppilaita osallistavaksi, vaikka oppilaiden osallistumista pidetään tärkeänä, luokissa on avoin keskusteluympäiri ja oppilaat voivat olla opettajan kanssa erimielisiä.

Selitys voi löytyä koulumaailman piilotetuista arvostuksista. Vuosina 2009 ja 2016 ICCS:ssä kysyttiin opettajilta ja rehtoreilta, mitkä ovat tärkeimmät yhteiskunnallisen kasvatuksen tavoitteet heidän koulussaan. Noin neljännes rehtoreista ja neljännes opettajista valitsi tavoitteen ”edistää oppilaiden osallistumista kouluelämään”, selvästi harvempi valitsi tavoitteet ”edistää oppilaiden osallistumista paikallisyhteisöön” tai ”antaa oppilaille valmiuksia tulevaa poliittista osallistumista varten”. Neljä prosenttia rehtoreista ja kolme prosenttia opettajista valitsi viimeksi mainitun koulunsa yhteiskunnallisen kasvatuksen tärkeimpiin tavoitteisiin. Useimmiten tärkeimmiksi tavoitteiksi valittiin edistää oppilaiden kriittistä ja itsenäistä ajattelua, tietämystä kansalaisoikeuksista- ja velvollisuuksista sekä sosiaalisista ja poliittisista yhteiskunnallisista instituutioista tai kehittää oppilaan kykyä ja taitoa ratkaista konfliktitilanteita. (Mehtäläinen ym. 2017, 16–17; Suoninen ym. 2010, 16–17.) Näyttää siltä, että

opettajat mieltävät koulun yhteiskunnallisen kasvatuksen paljolti tietojen ja kriittisen ajattelun opetuksiksi, ja yhteiskunnallisen osallistumisen opiskelu ja harjoittelu jäävät niiden rinnalla varjoon, vaikka oppilaiden osallistumista koulussa sinänsä pidettäisiin hyvänä. Vuoden 2009 ICCS-raportin suomalais-tutkijat totesivatkin, että oppilaiden ja opettajien työnjako koulussa vaikuttaa perinteiseltä: oppilaiden mielipidettä kuullaan kerhotoiminnan ja luokan sääntöjen laatimisen kaltaisissa asioissa, sen sijaan oppilaat harvoin esittävät kantoja oppituntien sisällöstä ja oppimateriaaleista tai ehdottavat keskustelunaiheita tunnille (Suoninen ym. 2010, 72, 81–82). Oppilaat eivät itsekään näytä olleen kovin innokkaita muuttamaan tätä työnjakoa, vaikka he pitävät vaikutusmahdollisuuksiaan koulussa sinänsä tärkeinä (ks. myös Mehtäläinen ym. 2017, 40).

Edellä sanottuun tuo lisävalaistusta Suomessa vuonna 2010 tehty arviointi siitä, miten osallistuvan/aktiivisen kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuus oli toteutunut kouluissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 ja lukion perusteissa 2003 luettiin aihekokonaisuuksia, joiden haluttiin näkyvän eri aineiden opetuksessa ja koulun toiminnassa. Perusopetuksessa kyseisen aihekokonaisuuden eräs tavoite oli, että oppilas oppisi osallistumaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta omassa koulu- ja paikallisyhteisössään (POPS 2004, 40). Koulujen toimintakulttuuriin tuli myös luoda mekanismit oppilaiden osallistumiseksi kouluyhteisön päätöksentekoon. Yhteiskunnallisen opetuksen tutkija Tom Gullberg totesi kuitenkin arviossaan, että oppilaiden mielestä koulut eivät olleet juuri tukeneet heidän pyrkimystään koulussa vaikuttamiseen. Valtaosa oppilaista koki, että he eivät päässeet koulussa harjoittelemaan mielipiteensä ilmaisua, opettajat eivät rohkaisseet heitä mukaan järjestöihin, koulussa ei pidetty kokouksia, joissa oppilaat voivat tuoda esiin mielipiteitään koulua koskevista asioista, eikä koulussa käynyt vierailijoita, jotka kertovat yhteiskunnallisista kysymyksistä. On vaikea sanoa, oliko tilanne todella niin huono, kuin oppilaat itse kokivat, mutta kuten Gullberg päätteli, aihekokonaisuuden tavoitteet eivät olleet voineet toteutua hyvin, sillä hyvistä osallistumiskokemuksista jäisi oppilaiden mieliin selvimät jäljet. (Gullberg 2012, 139–151.)

Opettajilla on tärkeä rooli oppilaiden osallistumisen rohkaisijoina, mikäli he vain ovat valmiita ottamaan sen. Asia ei koske pelkästään yhteiskuntaopin aineenopettajia vaan kaikkia opettajia ja muita kouluyhteisön jäseniä. Vuoden 2009 ICCS-tutkimuksessa suomalaisten peruskoulujen opettajat hyväksyivät laajasti ajatuksen, että vastuu yhteiskunnallisesta kasvatuksesta on koko koululla (Suoninen ym. 2010, 15). Opettajakunnassa näyttää olevan valmiutta nähdä yhteiskunnallinen kasvatus laaja-alaisena siten, että se voi toteutua monissa oppiaineissa ja oppiaineiden ulkopuolella. Kynnys oppilaiden osallistumisen edistämiseen lieene lähinnä siinä, että muutos koskisi laajasti koulujen

toimintakulttuuria, ja sen toteuttamiseen on ollut niukasti malleja ja esikuvia.

Suomalaisissa kouluissa on kokeiltu demokraattisen osallistumisen ja päätöksenteon käytäntöjä, joita voi soveltaa eri luokka-asteilla. Koulun asioista keskusteleminen ja yhteinen päätöksenteko deliberatiivisella menettelyllä kehittää oppilaissa valmiuksia ilmaista ajatuksiaan, esittää vaihtoehtoja ja neuvotella niistä. Deliberaatiolle on vain luotava puitteet. (Tammi 2008, 2013; Eränpalo & Karhuvirta 2013; Eränpalo 2015.) Opettajan on syytä varoa ohjaamasta liikaa deliberatiivista prosessia, sillä jos oppilaat kokevat, että heidän osallisuutensa on vain näennäistä, heidän kiinnostuksensa osallistua yhteisten asioiden hoitamiseen saattaa rapautua. Kasvatustieteilijä Klara Dolkin (2013) havaintojen mukaan Ruotsissa nuoret pitävät usein kouluneuvostoja turhina, koska he eivät katso voivansa vaikuttaa niissä oikeasti. Myös esikouluissa lapsia osallistamaan tarkoitettut päätöksentekotilanteet ovat lasten mielestä todellisuudessa aikuisten käsikirjoittamia toimintahetkiä, ja oppilaiden osallistamiskäytännöt ovat sellaisia, että oppilaat saavat vaikuttamismahdollisuuden palkkioksi, kun he toimivat osallistumismäärin mukaan. Dolkin tutkimissa esikoululaisten neuvostoissa (*barnråd*) lasten omat tavat ilmaista kantansa tai ylipäänsä jättää osallistumatta normatiiviseen päätöksentekosysteemiin eivät olleet tosiasiaa hyväksyttyjä. Kuten Dolk on huomauttanut, on ongelmallista, jos aikuiset opettavat lapsille tietoja demokratiasta, mutta eivät ota lasten näkökohtia päätöksenteossa huomioon. (Dolk 2013, 162–175.) Lasten ja nuorten osallisuuden ja osallistumisen tukeminen onkin haaste aikuisten ja lasten perinteisiin valtasuhteisiin takertuneelle ajatukselle, että aikuiset tarjoavat lapsille ja nuorille demokratiataitoja, joita nämä voivat ”sitten joskus aikuisina” käyttää.

Suomen kouluissa oppilaskunnat ovat eräs oppilaiden osallistumista tukeva rakenne. Oppilaskunta on periaatteessa oppilaitoksen koko oppilas- ja opiskelijayhteisö, usein oppilaskunnalla kuitenkin tarkoitetaan vain niitä oppilaita, jotka ovat oppilaskunnan hallituksen tai vastaavan edustuksellisen elimen jäseniä. Oppilaskunnan kuuleminen on lakisääteistä peruskoulussa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Peruskoulussa näin on ollut vuodesta 2014. Jo 2010-luvun alussa oppilaskuntatoimintaa oli lähes kaikissa yläkouluissa, alakouluissa se oli selvästi harvinaisempaa (*Demokratiakasvatusselvitys* 2011, 35–36). Ero kaiki heijastaa sitä, että pienten lasten ei arveltu vielä osaavan käyttää tai olevan kiinnostuneita käyttämään edustuksellisen demokratian keinoja ja mahdollisuuksia kouluympäristössään.

Oppilaskunnat ovat useimmiten mukana päättämässä sellaisista asioista kuin koulun juhlat, teemapäivät ja kerhot, sen sijaan oppituntien sisältöön, työtapoihin ja koulun opetussuunnitelmaan ne vaikuttavat harvemmin (*Demokratiakasvatusselvitys* 2011, 37–41). Oppilaskuntatoiminnan painopiste on siis erilaisten sosiaalisten tapahtumien järjestämisessä. Niillä saattaa olla suuri merkitys koulun viihtyisyydelle ja oppilaiden hyvinvoinnille. Tapahtumien

järjestämisessä harjaannutaan monenlaisiin suunnittelun ja neuvottelun tai-toihin, jotka ovat tärkeitä kansalaisille. Kriittisissä puheenvuoroissa on tosin katsottu, että oppilaskunnat jäävät helposti vain ”huvitoimikunniksi”, vaikka oppilailla olisi tärkeää sanottavaa opetusta ja koulua koskevista järjestelyistä. Oppilaskunnille on tärkeää tarjota osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia myös laajasti koulua ja opetusta koskevissa asioissa ja niitä on syytä rohkaista esittämään ehdotuksia, visioita ja tietenkin myös kritiikkiä. Tutkimuskirjallisuudessa on raportoitu hyvin myönteisiä kokemuksia, joita opettajilla alakoulua myöten on siitä, että koulut ovat avautuneet oppilaskuntatoiminnan synnyttämässä hankkeissa laajasti yhteiskuntaan, aina kansainvälisiin verkostoihin saakka (ks. Karhuvirta & Lestinen 2015).

Arja Virta ja Marjaana Virta ovat tutkineet, miten 12-vuotiaat koululaiset kuvaavat vaikuttamiskeinojaan ja miten he käyttäisivät valtaa muun muassa omassa koulussaan. Tutkimukseen osallistui noin 200 lasta, ja heitä pyydettiin kuvittelemaan, että heillä olisi paljon valtaa, ja sitten vastaamaan, miten he valtaansa käyttäisivät parantamaan asioita omassa ympäristössään, koulussa, luokassa ja koko maailmassa. Vastauksissa luokkiin kaivattiin lisää viihtyisyyttä, siisteyttä ja korjauksia. Luokissa yhteishenki ja kiusaamiseen puuttuminen koettiin tärkeäksi. Ympäristöasioita pidettiin oman maan ja koko maailman tasolla tärkeinä, maailmanlaajuisesti köyhyyden vähentäminen oli lapsista myös keskeistä. Turvallisuutta ja rauhaa pidettiin arvossa kaikilla eri tasoilla. (Virta & Virta 2015.) Monet lapset kuvasivat omaa toimijuuttaan puhumalla heihin kohdistuvista odotuksista, hyvästä käytöksestä ja sääntöjen noudattamisesta. Tämä saattaa osaltaan heijastaa sellaista koulun toimintakulttuuria, jossa ei ole kanavia ja käytäntöjä oppilaiden omaehtoiselle vaikuttamiselle. Saattaa myös olla, että oppilaat ovat havainneet mukautumisen tehokkaaksi keinoksi saada päämääränsä toteutetuksi ja opettaja myötämieliseksi. Osa lapsista sanoi vaikutusmahdollisuuksien johtuvan paljolti heidän omastakin innostuksestaan: mikäli he olisivat innostuneita, he voisivat vaikuttaa. Vaikuttaminen koulussa näyttäytyi varsin aikuisvetoisena, jolloin aikuiset kuulevat lasten ehdotuksia, ja lapset ovat sitten mukana tapahtumissa, jotka opettajat ja muut aikuiset ovat järjestäneet ja suunnitelleet. (Vrt. Kallio & Häkli 2011.) Kun on kysytty, miten oppilaat saataisiin paremmin osallistumaan koulun asioihin, oppilaiden vastauksissa korostui hauskuus. Toisin sanoen oppilaat saadaan mukaan, kun toiminta on hauskaa ja kiinnostavaa, ja tässä lapsilta itseltään voi saada ideoita siihen, miten heitä innostetaan, aktivoidaan, houkuttellaan mukaan. (Virta & Virta 2015.)

Osallistumisen ja demokratiataitojen harjoittelussa on järkevää edetä lasten ja nuorten kiinnostuksen mukaan ja kasvattaa heidän vastuutaan koulun asioista päättämässä asteittain. Kouludemokratialla on Suomessa kyllä perinteitä. Oppilasitsehallinnoksi kutsuttua kouludemokratiaa harjoitettiin jo 1900-luvun alussa eräissä oppikouluissa, paljolti yhdysvaltalaisen mallien



innoittamana (Arola 2004). Koulujen toverikunnat ja oppikoululaisjärjestö Teiniliitto toimivat nuorten yhteiskunnallisen osallistumisen areenana, ja etenkin 1950–1960-luvuilla Teiniliitto oli kasvupaikka monille tuleville merkittävälle ammattipoliitikoille. Laki kouluneuvostoista 1973 asetti oppikouluhin, käytännössä lopulta lähinnä lukioihin, kouluneuvostot, joissa oppilaat sekä opettajat olivat edustettuna ja joilla oli päätösvaltaa myös pedagogisissa asioissa. Neuvostoja vierastettiin lähinnä poliittisen kentän oikealla laidalla, ja osa opettajista koki niiden toiminnan häiritsevänä koulutystä. Kouluneuvostot ajettiin alas 1980-luvulla. Aihetta tutkinut Sakari Suutarinen on arvioinut, että kouluneuvostoihin kytketyt negatiiviset muistikuvat ja mielikuvat hidastivat seuraavina vuosikymmeninä kouludemokratian kehittämistä Suomessa merkittävästi (Suutarinen 2008.) Tilanne on kuitenkin 2000-luvulla muuttunut ja oppilaiden osallistumisesta koulun päätöksentekoon puhutaan jälleen myönteisempään sävyyn. ICCS-tutkimusten tulokset tosin viittaavat siihen, että oppilaiden osallistumista kouluelämään ei edelleenkään aina pidetä opettajien ja rehtoreiden keskuudessa kovin tärkeänä yhteiskunnallisen kasvatuksen tavoitteena (Suoninen ym. 2010, 15–19; Mehtäläinen ym. 2017, 16). Vuoden 2009 ICCS:n aineistossa suomalaisnuoret osallistuivat koulun päätöksentekoon kansainvälistä keskiarvoa selvästi vähemmän. Vuoden 2016 ICCS:n tuloksissa päätöksentekoon osallistuminen koulussa näytti olevan Suomessa lähellä kansainvälistä keskitasoa ja aktiivisuus koulussa osallistumiseen hieman suurempaa kuin vuonna 2009. (Suoninen ym. 2010, 65–68; Mehtäläinen ym. 2017, 88.) Tässä suhteessa Suomen kouluissa on siis ehkä tapahtunut myönteistä kehitystä. Vuoden 2016 ICCS-päätulosten raportti ei tosin tarkemmin esittele edellä sanotun tulkinnan taustalla olevia tuloksia.

Oppilaskuntatyön eräs haaste on, miten oppilaat saadaan osallistumaan siihen laajasti. Koulussa ja muuallakin yhteiskunnassa aktiivisuus monesti kasaantuu osalle yhteisön jäsenistä, kun taas toiset eivät osallistu yhteisiin asioihin juuri koskaan. On myös hyvä muistaa, että osallistuminen ei ole hyvän kansalaisen mittatikku, sillä ihmisillä voi olla monia hyviä syitä olla osallistumatta. Kannattaa kuitenkin pohtia, voisiko oppilaiden osallistumisen kattavuutta koulussa parantaa esimerkiksi niin, että yhteisten asioiden käsittely toteutuisi esimerkiksi enemmän luokkatasolla eikä vain kooltaan suppeassa oppilaskunnan hallituksessa (vrt. Tujula 2012). Deliberatiivisia käytäntöjä varten on kehitetty koululuokkiin soveltuvia toimintamalleja, ja niitä voidaan hyödyntää aivan pientenkin oppilaiden parissa (ks. Tammi 2008). Oppilaskuntatoiminnan ohjaamiseen on tarjolla muun muassa Opetushallituksen tuottamaa materiaalia, jossa on esitelty esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan järjestämisen eri malleja.

## LUKU III

# YHTEISKUNTAOPIN OPETUS

## YHTEISKUNTAOPIN HISTORIA JA NYKYPÄIVÄ

Yhteiskuntaoppi on keskeinen osa koulun yhteiskunnallista kasvatusta ja opetusta. Siinä opettaja on selvemmin kuin monissa muissa oppiaineissa kansalaiskasvattaja, ja siksi yhteiskuntaopin opetusta koskevat kysymykset on syytä sijoittaa laajempaan kansalaiskasvatuksen kehykseen, jollaista edellisissä luvuissa on rakennettu. Tässä luvussa käsitellään lähemmin nimenomaan yhteiskuntaoppia peruskoulun ja lukion oppiaineena.

Yhteiskuntaopin juuret yleissivistävän koulun oppiaineena Suomessa ovat 1800- ja 1900-lukujen taitteessa. Nykyistä lukiota vastaavalla kouluasteella lähtiin tuolloin historian opetuksen loppuvaiheeseen oman ajan yhteiskunnallisia ja taloudellisia kysymyksiä käsittelevä osuus. Siinä pyrittiin lujittamaan kuvaa Suomen erillisestä valtio-oikeudellisesta asemasta Venäjän keisarikunnan autonomisena osana ja myös vahvistamaan kansalaisten kuuliaisuutta lakia ja esivaltaa kohtaan. Yhteiskunnalliset jännitteet olivat kiristymässä, ja päättävillä tahoilla kouluopetusta pidettiin keinona pönkittää vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä. Sisällissodan 1918 jälkeen tämä tavoite painottui selvästi, ja yhteiskunnallinen opetus oli selvästi kansalaisia sosiaalistavaa. Yhteiskuntaoppi otettiin vuonna 1925 oppiaineena kansakoulun opetussuunnitelmaan. Sen sisältöä ei vielä säädelty tarkasti. Oppikoulussa yhteiskuntaoppi oli 1920- ja 1930-luvuilla lähinnä historian opetuksen loppuun sijoittunut lisäke. (Arola 2001, 2002, 2003.)

Toisen maailmansodan jälkeen tarve oman ajan yhteiskuntaa ja taloutta käsittelevän opetuksen kehittämiseen oli ilmeinen. Historian Opettajain Yhdistys tarttui osaltaan asiaan siten, että vuonna 1958 yhdistyksen vuosikirja paneutui nimenomaan yhteiskuntaopin pedagogiikkaan. Teoksen nimi oli *Yhteiskuntaoppia opettajille*. Yhteiskuntaoppi oli nimikkeenä siis olemassa, mutta vasta 1963 se vakiintui oppikoulun oppiaineeksi ja sille määrättiin opetussuunnitelmassa tarkat sisällöt. Yhteiskuntaopista ei tosin tullut vielä erillistä oppiainetta, vaan se oli osa kaksoisainetta historia ja yhteiskuntaoppi. Vuonna 1948 perustettu Historian Opettajain Yhdistys otti erinäisten välivaiheiden jälkeen 1968 nimekseen Historian, yhteiskuntaopin ja taloustiedon opettajat, ja 1978 nimi muuttui nykyiseen muotoon Historian ja yhteiskuntaopin opettajain liitto HYOL ry.

1900-luvun loppuvuosikymmenet olivat yhteiskuntaopin opetuksessa hitaan, mutta johdonmukaisen kehityksen aikaa. Peruskoulun myötä oppiaineen asema vahvistui, kun käytännössä koko yhdeksännän luokan historian ja yhteiskuntaopin opetuksesta tuli yhteiskuntaoppia. Yhteiskuntaopista vastaavat opettajat ovat olleet aineen koko olemassaolon ajan pääosin henkilöitä, jotka ovat opiskelleet yliopistossa pääaineena historiatieteitä. Heidän asiantuntemuksensa ja harrastuneisuutensa on liittynyt siten yleensä lähinnä historian oppiaineeseen. Ammattikunnassa on kuitenkin ollut myös innokkaita yhteiskuntaopin kehittäjiä, ja HYOL ry on tukenut aktiivisesti jäsentensä osaamista yhteiskuntaopissa järjestämällä täydennyskoulutusta. Yhteistyöhöino on jo varhaisesta vaiheesta saakka ollut merkittäviä yhteiskuntaelämän toimijoita, kuten työmarkkinajärjestöjä. Yhteistyössä Kansallis-Osake-Pankin kanssa toteutettiin 1966 ensimmäinen keskikoulun päättöluokalle (nyk. perusopetuksen 9. luokka) järjestetty taloustietokilpailu. Kilpailu on nykyään (2017) vanhin edelleen pidettävä kokonaiselle ikäluokalle suunnattu koulu-laiskilpailu Suomessa. (Virta 1998, 40.)

Kaksoisaine historia ja yhteiskuntaoppi oli sikäli luonteva kokonaisuus, että sen eri elementtien sisällöt liittyivät monin paikoin läheisesti toisiinsa. Esimerkiksi Suomen poliittisen järjestelmän kehitys opiskeltiin yleensä ensiksi historiassa, ja tämän jälkeen sen nykyhetkeen perehdyttiin yhteiskuntaopissa. Yhteiskuntaoppi oli tosin historian varjossa, kun ajatellaan opetustuntien määriä ja opettajien koulutustaustaa, joka oli siis useimmiten historiatieteissä. On kuvaavaa, että vuonna 1982 julkaistu teos *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka* (Castrén ym. 1982) käsitteli yhteiskuntaopin opettamista vain lyhyesti osana lukua ”Historian opetuksen erityiskysymyksiä”, jossa käsiteltiin myös muun muassa museo- ja sanomalehtiopetusta. Suhde kaksoisaineen kahden eri osapuolen välillä oli tasaveroisempi vuosikymmentä myöhemmin, kun historian ja yhteiskuntaopin didaktiikasta julkaistiin kummastakin oma teos (Castrén ym. 1992; Arola ym. 1993).

Yhteiskuntaoppi nousi oppiaineena historian rinnalle muodollisesti vasta 2000-luvun alussa, kun vanha kaksoisaine purettiin perusopetuksen ja luki-on opetussuunnitelman perusteissa ja ylioppilastutkinnossa kahtia. Samalla yhteiskuntaopin aineenopettajan kelpoisuus tuli mahdolliseksi myös irrallaan historian aineenopettajan kelpoisuudesta. Aineenopettajan työtehtävissä ja aineenopettajaksi opiskelevien aineyhdistelmissä historia ja yhteiskuntaoppi muodostavat edelleen usein parin keskenään. On kuitenkin odotettavissa, että tulevaisuudessa yhteiskuntaopin opettajista aiempaa useammat ovat opiskelleet yliopistossa pääaineena historian sijasta esimerkiksi sosiologiaa tai valtio-oppia. Tämä todennäköisesti osaltaan kohottaa yhteiskuntaopin profiilia oppiaineena ajan mittaan.

Yhteiskuntaopin asema on vahvistunut 2000-luvulla, kun sen tuntimäärä koulussa on kasvanut. Perusopetuksessa yhteiskuntaopin opetuksen määrä

kasvoi vuonna 2001 kahdesta kolmeen vuosiviikkotuntiin, ja vuonna 2002 pakollisten yhteiskuntaopin kurssien määrä kasvoi lukiossa yhdestä kahteen. Suomessa koettiin syvä talouslama 1990-luvulla, ja päättävillä tahoilla ajateltiin, että kansalaisten tietämystä erityisesti talouden hoitoon liittyvistä kysymyksistä oli tarpeen vahvistaa. Peruskoulun ja lukion yhteiskuntaopin lisätunnit suunnattiinkin siksi juuri taloustiedon opettamiseen. (Löfström & van den Berg 2014.) Yhteiskuntaopin opetusta kasvatettiin edelleen, kun vuonna 2012 peruskoulun luokille 4–6 sijoitettiin uutena yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia yhteiskuntaoppia ja 2014 lukiossa yhteiskuntaopin pakollisten kurssien määrä kasvoi kahdesta kolmeen. Näiden päätösten voi tulkita heijastaneen päättäjien huolta nuorten yhteiskunnallisen kiinnostuksen laimeudesta ja edustuksellisen demokratian legitimitetistä. Koulujen kansalaiskasvatusta haluttiin näillä lisäpanoksilla vahvistaa (ks. Valtioneuvosto 2011, 36).

Vuodesta 2006 yhteiskuntaopissa, kuten muissakin reaaliaineissa, on voinut suorittaa erillisen ylioppilaskokeen. Aikaisemmin reaalikoe oli koe, jossa oli tehtäviä kaikista reaaliaineista. Uusimuotoisessa reaalikokeessa yhteiskuntaopin kokeen suorittajien lukumäärä kasvoi vuoden 2006 jälkeen ripeästi, ja koe on saavuttanut suosiossa historian kokeen, joka oli aluksi selvästi suositumpi kuin yhteiskuntaopin koe (Löfström & Kaarninen 2013). Mahdollisesti kehitykseen on vaikuttanut aineen kiinnostavuus, kokeiden saama myönteinen palaute ja yhteiskuntaopin koetuloksen välinearvo jatko-opintoihin hakeutumisessa. On kuitenkin vaikea sanoa luotettavasti, mikä lopulta on ollut suosion kasvun syy. Yhteiskuntaopin koe järjestettiin keväällä 2017 ensimmäisen kerran sähköisenä. Samassa yhteydessä kokeen tehtävien määrä, sallittu vastausten enimmäismäärä ja vastausten enimmäispistemäärät muuttuivat (Löfström 2016a, 2016b).

Ammatillisessa koulutuksessa yhteiskunnallisten sisältöjen määrä on yleissivistävään kouluun verrattuna nykyään vähäinen ja opinnot kohdistuvat lähinnä käytännöllisiin teemoihin, kuten työelämä tietoon ja yrittäjyyteen. Selaisilla opinnoilla on tietenkin työelämärelevanssia, mutta myös teoreettinen yhteiskunnallisten ilmiöiden tarkastelu olisi ammatillisessa koulutuksessa tarpeen opiskelijoiden yleisten kansalaistaitojen ja osallistumisorientaation vahvistamiseksi (Paltila 2014). Yhteiskunnallisten sisältöjen opetuksessa kehitys on 2000-luvulla ollut takaperoista sikäli, että vielä 1900-luvulla ammattikoulutuksessa panostettiin kansalaiskasvatukseen, koska kasvatustehtävää korostamalla haluttiin lisätä ammattikoulun arvostusta muiden koulujen rinnalla ja ”sivistyksellisiä taitoja” katsottiin tarvittavan myös työelämässä (Laukia 2013, 290–294).

Historian ja yhteiskuntaopin keskinäinen työnjako on ollut usein se, että demokratian kaltaiset yhteiskunnallisen elämän teemat on käsitelty ensin historiassa, ennen kuin ne on käsitelty laajemmin yhteiskuntaopissa. Osa opettajista katsoi, että yhteiskuntaoppia ei oikein edes voida opiskella, ennen

kuin oppilaille on syntynyt käsitys yhteiskunnan historiallisesta kehityksestä (Löfström 2004). Vuodesta 2016 alkaen yhteiskuntaoppia kuitenkin voidaan opettaa ja Opetushallituksen suositusten mukaan tulisikin opettaa jo peruskoulun 4. luokalla, siis ennen tavanomaista historian opiskelun alkua 5. luokalla. Yhteiskunnallisten teemojen käsittelyä peruskoulussa ei siis ole enää aina mahdollista pohjustaa historian opetuksessa, vaan siinä on ponnistettava yhteiskuntaopin omista lähtökohdista ja näkökulmista. Yhteiskuntaopin tulo alakouluun uutena oppiaineena onkin osaltaan korostanut tarvetta pohtia, mikä on yhteiskuntaopin ydin ja mitkä ovat sen keskeisimmät käsitteet ja näkökulmat. (Löfström 2014.)

Yhteiskuntaoppia on yleensä opetettu perusopetuksen yläluokilla 9. luokalla, vaikka vuoden 2001 tuntijakoasetuksesta alkaen opetusta on voitu sijoittaa myös vuosiluokille 7–8. Yläluokilla opetuksesta vastaa yleensä aineenopettaja, ja myös luokanopettaja voi opettaa noilla luokka-asteilla, mikäli hänellä on siihen kelpoisuuden antavat aineen opinnot. Yhteiskuntaopissa viimeksi mainittu tilanne lieenee vielä harvinainen, mutta tulevaisuudessa yhteiskuntatieteiden opinnot ja yhteiskuntaopin opettajan kelpoisuus perusopetuksessa voi olla kiinnostava mahdollisuus myös monille luokanopettajaksi opiskeleville.

Yhteiskunnallisia sisältöjä on opetettu perusopetuksen alaluokilla myös aikaisemmin, sillä 1990-luvulle asti näillä luokka-asteilla opetettiin kansalaistaitoa. Kansalaistaidon opetuksen tavoitteina oli muun muassa opettaa, miten pitää huolta omasta terveydestä, turvallisuudesta ja taloudesta sekä elää lainkuuliaisesti. Kansalaistaito poistui oppiaineena kouluista 1990-luvun alussa, ja vuonna 2001 se poistettiin perusopetuslaissa olevasta perusopetuksen oppiaineluettelosta. Aineen oppisisällöstä siirrettiin terveyttä ja ympäristöä koskevia teemoja ympäristö- ja luonnontietoon 1.–6. vuosiluokille (Raevaara 2011.) Entinen kansalaistaito ei vastaisi enää nykypäivän kansalaiskasvatuksen vaatimuksia, joissa korostuu muun muassa lapsen kriittisen ajattelun ja vaikuttamistaitojen kehittäminen. Kansalaistaidon perintö voi edelleen vaikuttaa siihen, millaisia odotuksia alakoulun uuteen yhteiskuntaoppiin kohdistuu ja millaiseksi sen tehtävä tulkitaan.

Detaljinä mainittakoon, että jo 1950-luvun lopulla ja 1960-luvulla eräissä kouluissa kokeiltiin yhteiskuntaopin opetusta oppikoulun ensimmäisellä luokalla, joka vastaa nykyistä perusopetuksen 5. luokkaa. Opetus sisälsi muun muassa kuluttajatietoutta, taloustiedon alkeita ja tietoa kotikunnasta, puolueista ja mediasta. Kouluhallitus laati kokeilua varten metodiset ohjeet. Kokeilu kuitenkin loppui 1970-luvulla siirryttäessä peruskouluun. (Virta 1998, 111–112.)

Yhteiskuntaopin opettajilla on työlleen hyvät lähtökohdat sikäli, että oppilaat kokevat yhteiskuntaopin merkitykselliseksi. Yhteiskuntaopin osaamisen arvioinnissa vuonna 2011 peruskoulun 9.-luokkalaiset pitivät ainetta

hyödyllisenä ja melko kiinnostavana, he opiskelivat sitä mielellään ja pitivät sen tunneista. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 44–46). On vaikea arvioida, missä määrin nämä asenteet ovat yhteiskuntaopin opetuksen vaikutusta ja missä määrin oppilailla on yhteiskunnallisiin asioihin muista syistä kumpuaava kiinnostusta, joka tekee heidät myönteisiksi myös yhteiskuntaopin oppiainetta kohtaan. Vuoden 2009 ICCS-tutkimuksesta tiedetään, että suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen tietämys ja kiinnostus korreloivat positiivisesti sen kanssa, kuinka intensiivisesti heidän kotonaan keskustellaan yhteiskunnallisista asioista (Elo 2012, 17–25). Siten on todennäköistä, että nuorten kiinnostus yhteiskuntaoppiinkin ainakin osalla nuorista heijastaa kotona muodostunutta yleistä kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin.

## YHTEISKUNTAOPIN TIEDONMUOTO

Yhteiskuntaopin opettaminen asettaa sekä luokan- että aineenopettajille haasteita, jotka tosin ovat erilaiset eri ryhmille. Luokanopettajat opettavat monia eri oppiaineita, joten he eivät voi perehtyä niihin kaikkiin syvällisesti. Aineenopettaja puolestaan on omien aineidensa asiantuntija mutta ei välttämättä yhtä perehtynyt pedagogiikkaan kuin luokanopettaja, jolla on laajat kasvatus-tieteelliset opinnot. Luokanopettaja voi lisäksi helpommin toteuttaa vaikkapa yhteiskunnallisiin teemoihin liittyviä eri oppiaineita integroivia opetusjaksoja, koska hän itse hoitaa monien aineiden opetuksen omassa luokassaan.

Yhteiskuntaopin opetuksen keskeinen haaste ei liene niinkään tietosisältöjen opetus kuin asennekasvatus ja arvo- ja kiistakysymysten käsittely oppitunnilta. Suomalaiset nuoret siis tietävät ja osaavat yhteiskunnallisia asioita kansainvälisesti katsoen hyvin, mutta heidän kiinnostuksensa yhteiskunnalliseen osallistumiseen on laimeaa. Siksi on perusteltua paneutua yhteiskuntaopin opetuksessa innostamaan nuoria osallistumaan ja kehittämään aktiiviselle kansalaiselle tärkeitä vuorovaikutuksen ja argumentoinnin valmiuksiaan. Mikäli yhteiskuntaoppi painottuu kovasti yleisiin kansalaisvalmiuksiin, voidaan tietenkin kysyä, mikä siinä on ”yhteiskuntaoppillista”. Jos taas yhteiskuntaopin opetus korostaa kovasti yhteiskuntatieteellisten käsitteiden ja ilmiöiden tarkastelua, on ongelmana, että kansalaiskasvatukselliselle tehtävälle jää niukasti tilaa ja että opettaja ei voi lopultakaan perehtyä kaikkiin niihin yhteiskuntatieteisiin, joita yhteiskuntaopin taustalla on. Saman tyyppinen ongelma on elämäntutkimustiedossa: aineen keskeinen sisältö haaroittuu kovin moneen eri suuntaan (Tomperi 2004). Dilemman taustalla on keskeisenä kysymys, millainen on yhteiskuntaopin tiedonmuoto.

Kullakin tiedonalalla voidaan katsoa olevan tiedonmuoto tai tiedon rakenne, jonka muodostavat sille ominaiset tiedonmuodostuksen ja tiedon pätevyyden arvioinnin periaatteet. Tiedonmuodossa keskeisiä kysymyksiä ovat,

millaisia aiheita tieteenalalla tarkastellaan, millaisia kysymyksiä niistä esitetään, millaisilla välineillä kysymyksiin etsitään vastauksia, ja miten arvioidaan esitettyjen tietoväitteiden pätevyyttä. Sirkka Ahonen (2012) on käyttänyt samassa merkityksessä termiä tiedonstrategia. Fyysikon ja biologin vastaukset tieteenalojensa peruskysymyksiin ovat paljolti toisenlaisia kuin vaikkapa historiantutkijan, psykologin tai taloustieteilijän vastaukset. Aikaisemmin jo mainittu vaikuttava tieto edellyttää juuri ymmärrystä tiedonmuodoista eli siitä, mistä tieto on peräisin, miten pätevää se on, ja millaisiin kysymyksiin sillä voidaan vastata.

Koulun oppiaineista muun muassa fysiikka, kemia, psykologia ja historia kytkeytyvät tiettyihin tieteenaloihin eli taustatieteisiin. Nämä oppiaineet eivät ole taustatieteidensä kopioita: historiantunneilla ei juurikaan tutkita historiaa, vaan siellä avataan historian tiedonmuotoa, kuten sitä, miten historiallista tietoa rakennetaan ja arvioidaan. Eräillä oppiaineilla, kuten yhteiskuntaopilla, elämäntutkimustiedolla ja uskonnon opilla, on useita taustatieteitä, ja siksi niiden tiedonmuotoa on vaikeampi määritellä. Agneta Bronäs ja Staffan Selander (2002, 75) ovat Ruotsissa luonnehtineet sikäläistä yhteiskuntatiedon oppiainetta siten, että se on ”löyhästi yhteen liitettyjen osien kaleidoskooppi, erilaisten palojen kollaasi, joka hajanaisen sirpalerykelmän tavoin heijastaa keskenään erilaisia puolia hyvin erilaisista yliopistollisista oppiaineista ja tiedonaloista”. Sanat sopisivat hyvin myös suomalaisen koulun yhteiskuntaoppiin.

Yhteiskuntaopin opetuksen tutkijoiden mielestä on ongelmallista, että oppiaineella ei ole selkeää tiedonmuotoa. Tämän vuoksi on vaikeaa saavuttaa yhteisymmärrystä, mitä ovat ne analyyttisen ajattelun välineiksi sopivat käsitteet, joihin opetuksessa voidaan fokusoida. Tutkijoiden mielestä olisi hedelmällistä tuoda yhteiskuntaopin opetukseen lisää teoriaa eli analyyttisiä käsitteitä, joilla sanoittaa yhteiskunnan ilmiöitä (Ahonen 2000; Löfström 2001; Rautiainen 2004; Virta 1995, 2000). He ovat esimerkiksi pohtineet, mitkä politiikan tutkimuksen, sosiologian ja taloustieteen keskeiset käsitteet voisivat tukea opetusta ja millaisia niihin liittyviä kysymyksiä opetuksessa voitaisiin virittää. Poliitiikan tutkimuksen alalta tällaisia käsitteitä ja pohdintakysymyksiä voisivat olla muun muassa seuraavat (Berndtson & Löfström 2001, 40–42):

- Vallankäyttö ja yhteistyö: Miksi jotkut ihmiset voivat vaikuttaa toisten toimintaan enemmän kuin toiset? Mistä erilaisista syistä syntyy konflikteja ihmisten ja maiden välillä? Voiko konflikteista seurata jotain hyvää ja missä tapauksessa? Miksi ihmiset tekevät yhteistyötä, ja millaisissa tilanteissa he helpoimmin ryhtyvät yhteistyöhön? Millaisia etuja ja millaisia hankaluuksia yhteistyössä voi olla? Millaisissa tilanteissa ihmiset alkavat yhteistyön tekemisen sijasta kilpailla toisiaan vastaan? Mitä hyvää ja mitä haittaa sellaisesta kilpailusta voi olla?

- Valtio ja kansalaisyhteiskunta: Voiko ihminen olla kuulumatta mihinkään valtioon? Voisimmeko ilman valtioita tulla toimeen? Mitä siitä seuraisi, jos maailmassa ei olisi valtioita? Millaisista asioista minun elämässäni valtio määrää ja millä tavalla? Mikäli valtio ei määräisi nykyiseen tapaan jostain asiasta, voisiko joku muu taho tehdä sen ja olisiko se parempi tai huonompi ratkaisu kuin nykyinen, ja miksi?
- Demokratia ja diktatuuri: Millainen on demokraattinen päätös? Voiko enemmistön kannattama päätös olla epädemokraattinen? Millainen päätöksentekojärjestelmä olisi mahdollisimman demokraattinen omassa luokassa ja omassa koulussa. Mitä tehdään, jos ei millään saada aikaan enemmistöpäätöstä jostain asiasta? Voiko diktatuuri olla koskaan hyvä asia – miksi tai miksi ei? Millaisessa tilanteessa maahan voisi syntyä diktatuuri?

Uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 31–32) kouluja velvoitetaan sisällyttämään opetukseensa myös eri oppiaineita yhdistäviä monialaisia kokonaisuuksia, joissa opiskellaan jotain valittua aihetta eri oppiaineiden näkökulmia hyödyntäen. Monialaisten kokonaisuuksien toteuttamisen yhteydessä puhutaan usein ilmiöoppimisesta, mutta ainedidaktiselta kannalta on luontevampaa katsoa, että kyse on tällöinkin tiedonalalähtöisestä opiskelusta. Tiedonalojen omista tiedonmuodoista ponnistavaa niin sanottua tiedonalalähtöistä eheyttämistä voidaan puolustaa sillä, että tiedonalojen käsitteet eli tiedon hankinnan ja arvioinnin välineet vasta tekevät edellä mainitun vaikuttavan tiedon mahdolliseksi. Kun tunnetaan eri tiedonalojen tapoja tarkastella ja purkaa osiin ympäröivän maailman ilmiöitä, voidaan yhdistellä niitä ja tutkia maailmaa ristivalossa eri näkökulmista. Tällaisten täysipainoisten eheyttävien kokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus ovat työläitä ja vaativat yläkoulussa ja lukiossa aineenopettajien tiivistä yhteistyötä. (Juuti ym. 2007; Juuti ym. 2015.) Alakoulussa luokanopettaja voi tietenkin omassa luokassaan toteuttaa eheyttäviä kokonaisuuksia verraten kevyillä järjestelyillä, mutta jos kokonaisuudet ovat monen luokan yhteisiä, opettajien yhteissuunnittelu vaatii jälleen koordinaatiota. Opettajien parissa tehtyjen tutkimusten perusteella monialaisten kokonaisuuksien haasteiksi on koettu myös oppilasarviointi eli se, millaisilla kriteereillä opintojakson suorituksia arvioidaan, ja se, rakentuvatko opintojaksot ”riittävän” oppilaslähtöisiksi odotuksiin nähden (mm. Aho & Jurvelin 2016; Långström 2017). Monialaisen lähestymistavan anti jää todennäköisesti ohueksi, jos opetuksessa käsitellyt aiheet jäävät satunnaisen tuntuiseksi sirpaleiksi. Oppiaineiden asemaa yleissivistävässä koulussa puoltaa juuri se, että eri tiedonalojen omat, historian kuluessa hioutuneet käsitteet ja näkökulmat tuovat ajatteluun käsitteellistä jäntevyyttä ja auttavat tarkastelemaan ympäröivän maailman ilmiöitä jäsentyneesti ja ongelmakeskeisesti.



Yhteiskuntaopissa on siis oppiaineen monitieteisen taustan vuoksi vaikeaa ratkaista, mitkä olisivat oppiaineen keskeisiä käsitteitä. Ongelmaa on pohdittu myös muissa Pohjoismaissa, joissa tilanne on hyvin saman tyyppinen kuin Suomessa (mm. Kristiansson 2014; Örbring 2014). Ruotsalainen Johan Sandahl (2012) on esittänyt, että yhteiskuntaopin keskeiset ajattelukäsitteet (*tankebegrepp*) ovat yhtäältä sellaisia, jotka koskevat tapaa hankkia ja soveltaa yhteiskunnallista tietoa, ja toisaalta sellaisia, jotka koskevat tapaa esittää kysymyksiä ympäröivästä maailmasta. Yhteiskuntaopissa opetuksen tavoitteet koskevat osin yleisiä kansalaisvalmiuksia, kuten vuorovaikutus- ja viestintätaitoja, eivätkä ne ole spesifisti yhteiskuntaopillisia. Yhteiskuntaopin omia spesifejä tavoitteita on oppia ymmärtämään yhteiskunnallisia ilmiöitä ja arvioimaan ja muotoilemaan sen pohjalta omia toimintamahdollisuuksia nimenomaan kansalaisena.

Suomessa yhteiskuntaopin opettajalta edellytetyt aineopinnot ovat vaihdelleet ajan kuluessa ja yliopistojen kesken, mutta yleensä opintoihin ovat sisällyneet perusteet valtio-opissa, sosiologiassa ja kansantaloustieteessä. Myös julkisoikeuden kurssi tai vastaava oikeustieteellinen kurssi on kuulunut kelpoisuusvaatimuksiin. Tällainen eri yhteiskuntatieteiden perusteisiin johdettava opintopaketti antaa lavean, joskin melko fragmentaarisen kuvan yhteiskuntaopin taustatieteistä. Myös Ruotsissa yhteiskuntaopin opettajan opinnot koostuvat usein eri yhteiskuntatieteiden peruskursseista. Ne voivat kuitenkin rakentua myös niin, että niissä opiskellaan poikkitieteisesti joitain sellaisia teemoja kuten kansalaisuus, vallankäyttö tai demokratia, ja tavallaan tällöin tehdään myös ratkaisu, mitkä yhteiskuntatieteelliset käsitteet ovat keskeisiä yhteiskuntaopin tiedonmuodossa. (Löfström 2014.)

Yhteiskuntaopin opettajan yhteiskuntatieteellisten opintojen sisältöä on syytä pohtia etenkin luokanopettajien koulutuksessa, sillä useimmilla luokanopettajilla on hyvin vähän, jos lainkaan, yhteiskunnan ilmiöitä ja yhteiskunnallisen ajattelun periaatteita käsitteleviä opintoja. Haaste on paikantaa, mistä yhteiskuntatieteellisistä opinnoista olisi luokanopettajille eniten tukea yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteita ajatellen.

## YHTEISKUNTAOPIN OPETTAJUUS

### *Yhteiskuntaopin opettajan ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus*

Historian ja yhteiskuntaopin opettajat on suhteellisen pieni aineryhmä perusopetuksen kouluissa ja lukioissa. Vuonna 2013 kerätyissä Tilastokeskuksen opettajatiedoissa 1205 päätoimisella perusopetuksen ja lukion opettajalla eniten opettamanaan aineena oli historia ja 203 opettajalla yhteiskuntaoppi.

Ammatillisissa oppilaitoksissa yhteiskunta- ja työelämä-tietous oli puolestaan eniten opetettavana aineena runsaalla sadalla opettajalla vuonna 2010. Lukumäärät perustuvat kouluilta ja opettajilta kerättyihin tietoihin, ja vastausprosentti oli noin 90, minkä vuoksi tieto on suuntaa antava. Vuonna 2016 kerätyt vastaavat opettajatiedot ovat vielä epätarkempia, sillä opettajien ja rehtorien vastausprosentti oli vain noin 60. (Kumpulainen 2014, 92, 104; Kumpulainen 2017, 69–73.) On myös jonkin verran luokanopettajaksi kouluttautuneita aineenopettajia, joilla on kelpoisuus toimia perusopetuksessa yhteiskuntaopin opettajina. Yhteiskuntaopin tulo alakouluun saattaa innostaa joitain luokanopettajia ja luokanopettajaksi opiskelevia yhteiskuntatieteiden pariin ja kenties hankkimaan myös yhteiskuntaopin opettajan kelpoisuuden.

Yhteiskuntaopin opettajien ammattikuvaa ei ole Suomessa juurikaan karotitettu, ehkä siksi että yhteiskuntaoppi on yleensä ollut eräänlainen historian opettajien sivuaine ja oppiaineen profili on jäänyt heikoksi. Ammatti-identiteetti tarkoittaa henkilön tapaa määritellä itsensä oman ammattiryhmän jäsenenä. Se on yksi sosiaalisen identiteetin muodoista ja rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa *merkityksellisten toisten*, lähinnä työyhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan työyhteisöön kuuluvat tietenkin myös oppilaat. Ammatti-identiteetin, samoin kuin ammattitaidon, rakentuminen on pitkäaikainen prosessi, joka liittyy elämänhistoriaan, ammatilliseen oppimiseen ja kehittymiseen opettajapersoonana. Henkilön ammattitaidostaan ja osaamisestaan saamalla palautteilla on ammatti-identiteetin rakentumisessa merkitystä. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000; Beijaard, Meijer & Verloop 2004, Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Ammatti-identiteetti liittyy myös tunteisiin ja kokemuksiin, toisin sanoen siihen, millaiset suhteet opettajalla on oppilaisiinsa ja työtovereihinsa sekä miten hän kokee voivansa vaikuttaa työhönsä (Zembylas 2003). Opettajan työn tunneulottuvuus liittyy onnistumisen ja mielekkyyden kokemuksiin, vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja käsitykseen työn tärkeydestä.

Keskeinen osa opettajan ammatti-identiteettiä on työn edellyttämän asiantuntijuuden ja työn tavoitteiden määrittely (esim. Lundström 2007). Aineenopettajan identiteetin tärkeä rakennusaine on oppiaineasiantuntijuus. Opettaja on tiedonalan asiantuntija, yleensä sitä enemmän, mitä korkeammasta kouluasteesta on kyse. Erityisesti lukion yhteiskuntaopin opettajalla tulee olla huomattavan suuri määrä yhteiskunnallista ja taloudellista tietämystä, mutta kaikilla kouluasteilla on vaativaa myös oppiaineen muokkaaminen ja tietojen soveltaminen sellaiseen muotoon, että yhteiskunnalliset ilmiöt tulevat myös oppilaille ymmärrettäviksi. Yhteiskuntaoppi on oppiaine, jossa suuri osa tietoa-aineesta muuttuu jatkuvasti, ja siksi opettajan tulee päivittää tietoaan jatkuvasti voidakseen perehdyttää oppilaat ajankohtaisiin kysymyksiin ja ilmiöihin. Asiantuntemukseen sisältyy siis niin teoria kuin käytäntö, samoin kuin tieto ja kyky soveltaa tietoa kulloinkin ajankohtaisiin kysymyksiin.

Keskeinen kysymys on, millaisia tavoitteita opettaja asettaa työlleen ja millaisena hän näkee oppiaineensa tavoitteet ja luonteen. Niin vuoden 2009 kuin vuoden 2016 ICCS-tutkimuksessa suomalaiset opettajat ja rehtorit asettivat ensisijaisiksi tavoitteiksi edistää oppilaiden kriittistä ja itsenäistä ajattelua, ympäristön arvostamista ja ympäristöstä huolehtimista, tietoa kansalaisoikeuksista sekä taitoa ratkaista konfliktitilanteita. Vähiten tärkeiksi tavoitteiksi taas nähtiin edistää oppilaiden osallistumisvalmiuksia, antaa valmiuksia tulevaan poliittiseen osallistumiseen, ja tukea rasismia vähentävien tehokkaiden strategioiden kehittämistä. (Suoninen ym. 2010, 15–19; Mehtäläinen ym. 15–17.) Historian ja yhteiskuntaopin seuranta-arviointi vuodelta 2012 antaa kuitenkin jossakin määrin erilaisen kuvan. Arvioinnissa 165 opettajaa pyydettiin nimeämään kolme yhteiskuntaopin tavoitetta, joita he painottavat opetuksessaan. Vastauksissa korostuivat yhteiskunnallisen tiedon hankkiminen ja soveltaminen, nuorten kiinnostuksen herättäminen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja osallistumiseen, ja aktiivinen kansalaisuus ja vastuullinen toiminta lähiympäristössä ja yhteiskunnassa. Tosin opetus suunnitelman perusteiden sisältämiä yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteita ja arvioinnin kriteereitä kysyttäessä kolmannes vastaajista jätti vastaamatta. He sanoivat, etteivät tunne tavoitteita ja kriteereitä tai kuvasivat niiden sijasta oppiaineen sisältöjä. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 35.) Opettajat kenties hahmottavat opetuksensa suuntaviivat paljolti sisältöjen kautta ja siten opettavat nimenomaan tietosisältöjä, vaikka he mieltävät opettavansa enemmän taitoja kuin oikeastaan tekevät.

Suomessa tehtyjä havaintoja on kiinnostavaa verrata vastaaviin ruotsalaisiin. Folke Vernerström (1999) on tutkinut yhteiskuntaopin opettajien opetukselleen asettamia tavoitteita, ja keskeisimmäksi syyksi oppia ja opettaa yhteiskuntaoppia osoittautui tällöin demokraattisten normien välittäminen. Opettajat pitivät tärkeänä synnyttää avoin ja kriittinen asenne yhteiskunnan ilmiöihin siten, että oppilaat omaksuisivat demokratian periaatteet, kyvyn kuunnella toisia, ottaa muut huomioon sekä tuntee oikeutensa ja velvollisuutensa yhteiskunnassa. Toinen tärkeä tavoitekokonaisuus opettajien mielestä oli, että oppilaat oppisivat toimimaan yhteiskunnassa, hoitamaan asioitaan ja tuntemaan, miten yhteiskunta toimii. Opettajista oli siis tärkeää luoda oppilaille valmiuksia tulevaa yhteiskuntaelämää varten.

Torbjörn Lindmark (2013) puolestaan on tutkimuksessaan havainnut ruotsalaisilla lukion yhteiskuntaopin opettajilla neljänlaisia käsityksiä yhteiskuntaopista. Hänen tutkimistaan 60 opettajasta enemmistö korosti yhteiskuntaopin luonnetta kansalaisen tarvitsemien taitojen opettajana ja kansalaiskasvatuksellisenä oppiaineena. Toiseksi yleisin oli fakta- ja käsiteorientoitunut eli essentialistinen käsitys oppiaineesta. Edellisiä harvinaisempi oli yhteiskunta-analyysia, syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä ja yhteiskunnallisten ilmiöiden ja tietojen kriittistä arviointia painottava käsitys. Ehkä yllättävän vähän

yhteiskuntaopin piirteenä painotettiin oppiaineen arvopohjaan, kuten demokratiaan ja tasa-arvoon liittyviä tavoitteita. Tämä nelijako on tosin pelkistävä, ja yksittäisen opettajan näkemys yhteiskuntaopin luonteesta ja tehtävästä sisälsi yleensä usean eri käsitystyyppin piirteitä.

Torbjörn Lindmark (2013) on myös pohtinut, mikä merkitys opettajan sosiaalisella taustalla, sukupuolella ja käsityksillä yhteiskunnallisesta tasa-arvosta on opetukselle. Opettajan yhteiskunnallisilla kuten pedagogisillakin käsityksillä voi olla vaikutusta siihen, millainen yhteiskuntakuva oppilaille välittyy opetuksessa. Opettajan ammatti on luonteeltaan yhteiskunnallinen, siihen kuuluu kansalaiskasvatus aineesta riippumatta, mutta yhteiskuntaopin opettajan työssä tuo elementti on ilmeinen, koska hänen erityinen tehtävänsä on oppilaiden kasvattaminen valveutuneiksi ja aktiivisiksi kansalaisiksi. Se edellyttää opettajaltakin aktiivisuutta tai ainakin valmiutta innostaa oppilaita vaikuttamiseen ja osallistumiseen. Kyse on siitä, millaisia kansalaisuuden maljeleja opettaja välittää oppilailleen ja liittyykö tähän mahdollisesti jännitteitä.

Suomessa koulujärjestelmälle on ollut ominaista, että opettajalla on työssään laaja autonomia. Opettajan asiantuntemukseen ja ammattietiikkaan luotetaan myös siinä, miten he kantavat yhteiskunnallista vastuuta ja millaisia yhteiskunnallisia arvoja he viestivät. Opettajalta voi edellyttää, että hän toimii ajattelevan ja aikaansa seuraavan kansalaisen mallina, mutta ei liene realistista odottaa jokaiselta opettajalta aktiivista poliittista toimintaa. Aikaisemmin mainittu Erik Amnån (2008) käsite päivystävä kansalainen (*standby-citizen*) lieneekin osuva kiteytys, millaista kansalaisuutta on kohtuullista odottaa opettajalta. Suomalainen opettajankoulutus on sisältänyt vähän yhteiskunnallista ainesta, kun didaktiikkaa ja psykologiaa on vuorostaan painotettu enemmän. Demokratiakasvatuksen näkökulmasta on suositeltu, että opettajien koulutuksessa tulisi pyrkiä siihen, että opettajaksi opiskelevat saavat opintojen aikana nykyistä enemmän yhteiskunnalliseen ajatteluun ja osallistumiseen liittyviä valmiuksia ja kokemuksia, joita he voivat hyödyntää työssään koulussa. (Rautiainen ym. 2014, 85–88; Rautiainen & Räihä 2012.)

### *Opettaja ja muuttuva työkuultuuri*

Opettajan työn luonne ja opettajien työyhteisön toimintamallit ovat muuttuneet viime vuosikymmenten aikana. Keskeisiä kasvatuksellisia trendejä ovat olleet aktiivisen oppimiskäsityksen ja elinikäisen oppimisen korostaminen ja tietotekniikan kasvanut rooli kouluissa työvälineenä ja oppimisen sisältönä. Opettajan tehtävä on muuttunut tiedonjakajasta enemmän oppimisen ohjaajaksi. Aihepiiristä on kirjoitettu runsaasti, mutta yhteiskuntaopin näkökulmasta vähän (mm. Niemi 1998; Day 1999; Syrjäläinen 2002; Luukkainen 2004; Nummenmaa & Välijärvi 2006).

Yhteiskuntaopin erityinen haaste opettajalle on nuorten kiinnostuksen herättäminen yhteiskunnallisiin asioihin, osallistumiseen ja politiikkaan. Kun koulu on muuttunut kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti yhä moninaisemmaksi, opettajan on pohdittava oppiainettaan uusista suunnista ja otettava huomioon sen sisällölliset ja käsitteelliset haasteet erityisesti oppilaille, joilla on puutteelliset valmiudet koulun opetuskielessä. Yhteiskuntaopin opetuksen tavoite tukea kaikkien nuorten aktiivista kansalaisuutta edellyttää opettajalta oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteiden tarkkaa seuraamista työssään.

Opettajan työ on paitsi oppiaineen opettamista, myös yhä enemmän kasvattamista. Se sisältää myös opetussuunnitelmien laadintaa sekä yhteydenpitoa koteihin ja erilaisiin viiteryhmiin. Opettajia kuormittavat työrauhaongelmat ja oppilaiden käytöshäiriöt (Santavirta ym. 2001). Myös lukioissa on koettu kasvatustehtävän tulleen aiempaa vaativammaksi. Lukiodien muututtua luokattomiksi lukion opettajat ovat kokeneet, että työhön kuuluu entistä enemmän opiskelijoiden ohjaamista. (Kauppinen 2005, 49–52.)

Opettajien omien työyhteisöjen ja niiden toimintatapojen muutosta voidaan eritellä opettajakulttuurin käsitteen avulla. Opettajakulttuuri tarkoittaa niitä toimintamalleja, asenteita, uskomuksia, normeja, arvoja, käytänteitä ja traditioita, jotka ovat yhteisiä saman koulun opettajien työyhteisöille. Opettajakulttuuria ei voida suoraan havaita, vaan se ilmenee opettajien päivittäisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Andy Hargreaves (1994) on erottanut joukon idealityyppisiä opettajakulttuurin muotoja. Perinteisin on individualistinen opettajakulttuuri. Opettajan työlle on historiallisesti ollutkin tyypillistä juuri yksin työskentely ja eristyneisyys. Tosin opettajan työllä on tietyt rakenteelliset ehtonsa ja toiminta opetustilanteessa on tavallaan aina yksinäistä. Pienen oppiaineen, kuten yhteiskuntaopin, opettaja saattaa pienessä koulussa olla jopa ainoa oppiaineensa edustaja.

Toinen opettajakulttuurin muoto on balkanisaatio, pirstoutuneisuus, jossa opettajat tekevät yhteistyötä joidenkin kollegojen kanssa. Yhteistyötä tekevät ryhmät voivat koostua vaikkapa rinnakkaisluokkien opettajista tai saman aineen opettajista. Näillä ryhmillä voi olla piirissään kiinteää vuorovaikutusta, mutta toisten ryhmien kanssa kilpaillaan resursseista, arvovallasta ja oppilaiden suosiosta. Yhteiskuntaopin ja historian opettajat voivat harvoin muodostaa yksinään omaa ryhmää, sen sijaan he saattavat identifioitua muiden aineiden opettajien kanssa vaikkapa reaaliaineiden tai humanistis-yhteiskunnallisten aineiden opettajien ryhmäksi.

Vaikka opettajat toimivat eri paikoissa, heillä voi silti olla yhteistä opettajakulttuuria ja yhteisiä perususkomuksia. Esimerkiksi saman aineen opettajilla eri puolilla maata voi olla aineryhmittäinen alakulttuuri, joka pohjautuu samanlaiseen koulutustaustaan, yhteiseen opetustraditioon ja yhteisiin intresseihin. Oppiainekohtaista alakulttuuria pitävät yllä oppiaineiden valtakunnal-

liset yhdistykset ja paikalliskerhot. (Virta 1998.) On tyypillistä, että opettaja identifiioituu juuri aineensa tai tietyn kouluasteen, kuten alakoulun, opettajaksi. Kun aineenopettajan keskeinen tavoite on usein opettaa hyvin omaa oppiainettaan, koulun yleiset kasvatuspäämäärät saattavat jäädä toissijaisiksi.

Monet koulun ajankohtaisista ongelmista ovat niin monimutkaisia, että niitä on vaikea ratkaista, jos kukin opettaja puurtaa yksin omaa oppiainettaan ja omaa luokkaansa opettaen (Niemi 1998; Sahlberg 1996, 88). Opettajien yhteistyö ja kollegiaalisuus korostuvat opettajuutta koskevissa tutkimuksissa siksi, että kouluelämän muutosten seurauksena opettajan työnkuva on laajentunut. Varsinkin luokan ulkopuolisen työn lisääntyminen on korostanut opettajien kykyä irrottautua luokahuonekeskeisyydestä ja toimia yhdessä. Opettajien yhteistyö on tärkeää opetussuunnitelman kehittämisessä ja etsittäessä keinoja hoitaa oppilaiden sosio-emotionaalisia ongelmia ja koulutyön ongelmatilanteita (Luukkainen 2004; Syrjäläinen 2002). Kansalaiskasvatus tehtävä ja oppilaita osallistavan toimintakulttuurin rakentaminen koulussa edellyttävät opettajien yhteistyötä yli oppiainerajojen. Myös opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opettajia toteuttamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia yhdessä. Yhteistyö joustavasti tehtäväkohtaisesti vaihtuvissa ryhmissä, ”liikkuvana mosaiikkina” (ks. Hargreaves 1994), vastaa Jouni Välijärven (2000, 158) käsitettä avoin opettajuus, jossa opettajan työnkuva edellyttää entistä enemmän juuri vuorovaikutustaitoja ja moninaisuuden kohtaamista koulussa ja muualla yhteiskunnassa. Siihen liittyy moniammatillinen yhteistyö, jota opettaja tekee vaikkapa sosiaali- ja terveysviranomaisten kanssa oppilashuoltoon liittyvissä asioissa.

Edellä kuvatut opetustyön haasteet koskevat kaikkia opettajia, mutta ne ovat erityisen keskeinen osa yhteiskuntaopin opettajan työkenttää, sillä yhteiskuntaopin opetuksessa kontaktit koulun ulkopuolelle ovat olennaisen tärkeitä opetuksen ajankohtaisuuden ja reaaliaikaisuuden vaatimusten vuoksi. Ajankohtaisen tiedon aktiivinen hankkiminen viranomais- ja kansalaisjärjestölähteistä sekä mediasta on yhteiskuntaopin opetuksessa keskeistä. Yhteiskuntaa koskeva tieto päivittyy nopeassa tahdissa ja yhteiskunnallisista aiheista on monia eri tulkintoja. Tämä pitää opettajan valppaana. Edelleen valppaus siirtyy oppilaisiin, kun heiltä odotetaan, että he oppivat vertailemaan ja analysoimaan yhteiskunnallista tietoa ja erilaisia tulkintoja oman yhteiskunnallisen ajattelunsa kehittämiseksi.

## OPETUSSUUNNITELMAT

### *Opetussuunnitelma-ajattelun muuttuminen*

Opetussuunnitelmalla ymmärrettiin Suomessa pitkään saksalaisen *Lehrplan*-tradition mukaisesti lukusuunnitelmaa, jossa lähinnä luetellaan eri oppiaineiden sisällöt. Ajan myötä on siirrytty enemmän kohti *curriculum*-ajattelua, ja opetussuunnitelmissa kuvataan oppisisältöjen lisäksi osaamistavoitteet, arvioinnin periaatteet ja opetuksen erityisjärjestelyt sekä nykyään myös opetuksen arvopohja ja yleispedagogiset päämäärät. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet antavat suunnan ja puitteet yleissivistävän koulun toiminnalle ja eri oppiaineiden opetukselle, sillä ne ovat pohja kunnallisille ja koulukohtaisille opetussuunnitelmille, oppikirjojen laatimiselle ja jopa ylioppilaskokeiden laatimiselle (ks. Jyrhämä ym., 2016, 44–51).

Suomessa koulujen vapaus omiin opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin kasvoi 1990-luvun alussa. Muutos heijasti ajan yleistä pyrkimystä purkaa keskusjohtoista säätelyä eri hallinnonaloilla suomalaisessa yhteiskunnassa. Taus-ta-ajatus oli, että kansalaisten asiantuntemus tulisi paremmin yhteiskunnan käyttöön, jos ratkaisuja voitaisiin tehdä paikallisten olosuhteiden mukaan ja paikallisten toimijoiden osaamista hyödyntäen. Siten esimerkiksi koulujen toivottiin opetussuunnitelmissa ottavan huomioon tarjolla olevat paikalliset mahdollisuudet, kuten erilaiset yhteistyöverkostot. Tavoite oli myös, että opettajat voisivat tuntea koulunsa opetussuunnitelman omakseen ja sitoutua sitä kehittämään. Koulujen vapautta kuitenkin kavennettiin 2000-luvun alussa seuraavissa opetussuunnitelman perusteissa, kun päätävillä tahoilla oltiin huolestuneita siitä, että opetussuunnitelmat erilaistuisivat liiaksi ja opetuksen tasalaatuisuus siten vaarantuisi. (Ahonen 2003, 182–199; Rokka 2011, 26–32.) Koulujen opetussuunnitelmat voivat kuitenkin edelleen ottaa huomioon paikalliset erityispiirteet ja olosuhteet.

Suomessa opettajilla on kansainvälisesti katsoen melko paljon vapaus-asteita oman opetuksensa sisältöjen ja toteutuksen suhteen. Opetussuunnitelman perusteet tai edes koulukohtaiset opetussuunnitelmat eivät kuvaa opetuksen sisältöjä ja tavoitteita yksityiskohtaisesti, vaan opettajilla on liikkumavaraa niiden tulkinnassa. Kaikissa kouluissa ei siten tehdä samalla luokka-asteella samalla oppitunnilla samoja asioita, vaan opettajat päättävät ajankäytöstään, oppimateriaaleistaan ja työmenetelmistään verraten itsenäisesti. Myös oppikirjojen tekijöillä ja kustantajilla on vapaus tulkita opetussuunnitelman perusteita asiantuntemuksensa mukaan. Oppikirjat toki luovat tulkintaperinnettä, miten yhteiskuntaopin sisällöt ja tavoitteet ymmärretään, mutta opettajilla ei ole velvollisuutta seurata oppikirjojen tulkintoja tai ylipäänsä käyttää oppikirjoja, vaan he voivat tehdä opetuksessa omia perustel-tuja painotuksiaan.

Yhteiskuntaopissa edellä kuvattu tulkintavapaus on joihinkin muihin oppiaineisiin verrattuna suuri. Näin on paljolti myös Ruotsissa, jossa tutkija Anna Karlefjärd on luonnehtinut yhteiskuntaoppia ”heikosti rajatuksi ja kehystetyksi oppiaineeksi”. Se merkitsee, että yhteiskuntaopissa määritellään vaikkapa matematiikkaan verrattuna väljemmin, mitä ovat oppiaineen sisällöt, mitä opettajan pitää opettaa ja myös mikä erottaa sen muista oppiaineista. Opettajan yksilöllinen tulkinta opetussuunnitelmasta on tärkeämmässä roolissa kuin vahvasti rajatuissa oppiaineissa. (Karlefjärd 2011, 34–35.)

Opetussuunnitelmien perusteet uudistetaan Suomessa noin kymmenen vuoden välein. Uudistuksissa pyritään ottamaan huomioon tuorein pedagoginen, ainedidaktinen ja oppimispsykologinen tietämys ja kulloisetkin yhteiskunnallisen kehityksen asettamat haasteet, kuten vaikkapa yhteiskunnan kasvava kulttuurinen moninaisuus ja ympäristöasiat. Uusin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on vuodelta 2014 ja se on tullut voimaan porrastetusti vuodesta 2016. Uusin Lukion opetussuunnitelman perusteet on puolestaan vuodelta 2015 ja se on tullut voimaan vuonna 2016.

Opetussuunnitelman perusteiden uudistamista johtaa Opetushallitus, jonka asettamissa työryhmissä perusteiden valmisteluun osallistuu myös opetusalan asiantuntijoita sekä kouluista että yliopistoista ja korkeakouluista. Lisäksi työhön osallistuu asiantuntijoita muun muassa kuntasektorilta ja pedagogisista ja kansalaisjärjestöistä. Asiantuntijoita laajasti kuulemalla pyritään siihen, että lopputulos olisi pedagogisesti, tieteellisesti ja yhteiskunnallisesti täysipainoinen ja ajanmukainen. Prosessiin osallistuvat eri toimijat saattavat tosin painottaa eri asioita, ja siksi lopullisessa tekstissä esiintyy joskus sisäisiä jännitteitä tavoitteiden ja käsitteiden välillä.

Opetussuunnitelman perusteissa kuvataan opetuksen sisällöt ja tavoitteet, opetuksen järjestämisen ja oppilasarvioinnin periaatteet, opetuksen arvoperusta ja yleiset pedagogiset tavoitteet. Perusteiden yleinen osa sisältää läheisesti myös yhteiskunnalliseen kasvatukseen liittyviä asioita. Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toteaa muun muassa: ”Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa” (POPS 2014, 16). Koulutyön järjestämisestä puolestaan lausutaan: ”Koulutyö järjestetään siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Huolehditaan siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa.” (POPS 2014, 35). Koulun arjessa yhteiskunnallinen kasvatus saatetaan usein samaistaa yhteiskuntaopin opetukseksi, vaikka yhteiskunnallinen kasvatus koskee kaikkia opettajia. Osallistuvan kansalaisen valmiuksia opiskellaan koulussa päivittäin monissa eri tilanteissa, tosin systemaattisimmin yhteiskuntaopin opetuksessa.



## *Yhteiskuntaoppi perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa*

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhteiskuntaopin opettajia on pyritty tukemaan entistä paremmin siten, että yhteiskuntaopin ainekohtaisessa osassa on selkiytetty oppimis- ja opetustavoitteita ja oppilaan osaamisen arviointikriteerejä. Joillakin tahoilla toivottiin, että uudistuksessa olisi erityisesti tarkennettu opetettavia sisältöjä, mutta perusteita laatiineessa työryhmässä arvioitiin, että se johtaisi helposti siihen, että opetuksessa keskityttäisiin entistä enemmän tietosisältöjen opettamiseen. Vuonna 2012 seuranta-arvioinnissa 9.-luokkalaisten yhteiskuntaopin osaaminen oli hatarinta osioissa, joissa piti osata tarkastella yhteiskunnallisen päätöksenteon ja taloudellisten ratkaisujen eri vaihtoehtoja sekä niiden seurauksia. Käsitteiden hallinta puolestaan oli kohtalaisen hyvällä tasolla (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012). Tätä taustaa ajatellen opetussuunnitelman perusteita laatinut työryhmä halusi painottaa, että opetuksessa on tärkeää panostaa varsinkin yhteiskuntaopin taitojen opiskeluun. Työryhmä kiinnitti siksi paljon huomiota arviointikriteerien tarkentamiseen ja selkiyttämiseen eikä oppisisältöjen tarkentamiseen.

Opetuksen kognitiivisia tavoitteita ryhmitellään usein käyttäen perustana Benjamin Bloomin 1950-luvulla kehittämää kognitiivisen alueen osaamistasojen luokittelua ja David Krathwohlin ja Lorin Andersonin sen pohjalta laatimaa uudistettua luokittelua (ks. Anderson ym. 2000). Tasot ovat Bloomin taksonomiassa yksinkertaisimmasta kognitiivisen osaamisen tasosta luetellen tietäminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysointi, syntetisointi ja arviointi. Uudistettu taksonomia sisältää samoja asioita kuin edellinenkin, mutta hiukan eri käsittein ja eri järjestyksessä: sen tasot ovat muistaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysointi, arviointi ja luominen.

Opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tavoitteet kuvataan erilaisilla verbeillä, ja on joskus tulkinnanvaraista, mitä tasoa jokin tietty verbi, vaikkapa tarkastella, edustaa edellisissä taksonomioissa. Taksonomiat ovat kuitenkin hyvä apu, kun yritetään hahmottaa, minkä tasoisia tavoitteita opetuksella kullakin luokka-asteella on ja miten ne asetetaan niin, että opinnoista muodostuu oppilaiden ajattelun kypsyä katsoen mahdollisimman johdonmukainen kokonaisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan 4.–6. luokkien yhteiskuntaopissa oppilasta tulee ohjata ja tukea hahmottamaan, tarkastelemaan, ymmärtämään, oivaltamaan, harjaannuttamaan ja harjoittelemaan yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan valmiuksia. Yläkoulussa oppilasta taas tulee ohjata ja rohkaista hahmottamaan, ymmärtämään ja lisäksi myös arvioimaan tiettyjä yhteiskunnan ilmiöitä. (POPS 2014, 290–291, 419.) Yläkoulun opetuksen kognitiiviset tavoitteet ovat alakouluun nähden korkeampitasoisia, koska yläkoulun oppilaat ovat varttuneempia. Tavoiteta-

son nousu näkyy siinäkin, että yläkoulun yhteiskuntaopissa tavoitteena on rohkaista ja ohjata oppilasta syventämään ja laajentamaan tietojaan ja näkemystään, siis jatkamaan siltä tasolta, jolle alakoulussa on päästy.

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on pyritty myös siihen, että opetustavoitteet ja arviointikriteerit ovat entistä paremmin sopusoinnussa keskenään. Edelliset opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 olivat yhteiskuntaopin osalta ongelmalliset, sillä niissä tavoitteet ja kriteerit eivät aina kohdanneet (Ouakrim-Soivio 2013a, 103–109; Ouakrim-Soivio 2013b). Arvioinnin kriteereissä, kuten opetustavoitteissakin, mainitaan osaamisen eri tasoja. Helpomman tason kognitiivisia tavoitteita on esimerkiksi se, että oppilas osaa selittää ja kuvailla, vaativampia taas, että oppilas osaa perustella ja arvioida (POPS 2014, 262, 421). Opetustavoitteiden ja arviointikriteerien kytkentä perusteissa näkyy esimerkiksi seuraavasti: yläkoulun yhteiskuntaopin opetuksen eräs tavoite on ohjata oppilasta hahmottamaan oikeusvaltion periaatteita, ihmisoikeuksien yleismaailmallista merkitystä ja syventämään tietoja suomalaisen oikeusjärjestelmän toiminnasta. Hyvän osaamisen kriteerinä kyseisen tavoitteen kohdalla on puolestaan: ”Oppilas osaa kuvailla ja selittää ihmisoikeusperiaatteita, oikeusvaltion keskeisiä periaatteita sekä suomalaisen oikeusjärjestelmän rakennetta ja toimintaa.” (POPS 2014, 419, 421.) Oheista kriteerikuvausta voidaan myös edelleen tarkentaa koulun omassa opetussuunnitelmassa vaikkapa siten, että kerrotaan, millä tavalla tai missä laajuudessa oppilaan tulee osata kuvailla ja selittää kyseisiä asioita tyydyttävällä ja kiitettävällä osaamisen tasolla. (Ks. myös Ouakrim-Soivio 2016, 65–73.)

Opetussuunnitelman perusteiden kuvaukset opetuksen tavoitteista ovat väistämättä lyhyesti muotoiltuja. Arviointikriteerit voivat osaltaan auttaa opettajaa tulkitsemaan tavoitteita. Koulun opetussuunnitelmassa voidaan myös kirjoittaa auki, mitä opettajat katsovat opetuksen tavoitteiden tarkoittavan ja miten niiden saavuttamista arvioidaan. Koulun opetussuunnitelman laatiminen on opettajille tilaisuus keskustella ja kirjata näkyviin, miten he tulkitsevat opetussuunnitelman perusteiden sisältämät kuvaukset. Koulun opetussuunnitelma voi tehdä opetuksen sisällöt ja tavoitteet näkyväksi myös oppilaille ja näiden vanhemmille. Yläkoulun yhteiskuntaopin tavoite T4 on ”ohjata oppilasta syventämään ja pitämään ajan tasalla yhteiskuntaa, talouden toimintaa ja yksityistä taloudenpitoa koskevia tietojaan ja taitojaan sekä arvioimaan kriittisesti median roolia ja merkitystä”. Hyvän osaamisen kriteeri tuon tavoitteen kohdalla on: ”Oppilas osaa kuvailla yhteiskunnan, median ja talouden toimintaa sekä tarkastella niihin liittyvää julkista keskustelua.” Koulun omassa opetussuunnitelmassa tavoitetta ja kriteeriä voidaan konkretisoida vaikkapa niin, että opetuksessa ohjataan oppilasta seuraamaan mediassa erityyppisiä yhteiskunnallisen ja taloudellisen tiedon lähteitä, kuten haastatteluja, uutisia ja mielipidekirjoituksia, kuvailemaan ja analysoimaan niiden

eroja ja arvioimaan niitä tiedonlähteinä (ks. van den Berg & Löfström 2011). Tällainen konkretisointi on paitsi hedelmällistä oman toiminnan sanoittamista opettajille itselleen, myös valaisevaa informaatiota oppilaille ja näiden vanhemmille.

Koulukasvatuksella ja -opetuksella on myös sosiaalisia, emotionaalisia ja esteettisiä tavoitteita, joiden arviointi ei useinkaan ole mahdollista eikä mielekästä siten kuin oppiaineiden tiedollis- taidollisen alueen tavoitteissa. Yhteiskuntaopin opetuksellakin on asennekasvatuksellisia tavoitteita, joita on epätarkoituksenmukaista ja vaikeaa ottaa opettajan arvioinnin kohteeksi. Yläkoulun yhteiskuntaopissa eräs opetustavoite on ”ohjata oppilasta harjaan- nuttamaan eettistä arviointikykyään”. Perusteet toteavat, että sen osalta ”oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia” ja että sitä ei käytetä arvosanan muodostumisen periaatteena. (POPS 2014, 421.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 yhteiskuntaopin ainekohtaiset opetuksen tavoitteet ja sisällöt on annettu kahtena kokonaisuutena, vuosiluokille 3–6 ja vuosiluokille 7–9. Opetussuunnitelman perusteet niin kuin tuorein perusopetuksen tuntijakoasetuskin (2012) määräävät yhteiskuntaopin opetuksen annettavaksi näin tietyn aikavälyksen sisällä. Yläkoulussa yhteiskuntaoppia opetetaan yleensä 9. luokalla, ja alakoulussa yhteiskuntaopin opetuksen tulee Opetushallituksen suosituksen mukaan alkaa viimeistään 4. luokalla. Ohjeistuksen väljyyden vuoksi koulutuksen järjestäjät saattavat sijoittaa opetusta myös yllä olevasta poiketen. Tämä ratkaisujen erilaisuus saattaa aiheuttaa hankaluuksia lapsille, jotka vaihtavat peruskoulun aikana kouluaan kunnasta toiseen. Nyt markkinoilla olevat alakoulun yhteiskuntaopin oppikirjat ovat selvästi erilaisia siinä, millainen niiden ideaalilukija on esimerkiksi lukutaidoltaan ja miten ne kohtaavat yhtäältä 3.–4. tai toisaalta 5.–6. luokkien nuorten elämismaailmat. Alakoulun yhteiskuntaopin opetuksessa voi olla erilaisia perusteltuja ajoitusratkaisuja, mutta eräs tärkeä perustelu alakoulun yhteiskuntaopille oli toisaalta nimenomaan se, että nuorten kansalais- ja osallisuusvalmiuksia tukisi parhaiten, että yhteiskunnallinen opetus alkaa koulussa mahdollisimman varhain (van den Berg & Löfström 2011).

Osallistuvan aktiivisen kansalaisuuden teema on yhteiskuntaopin opetussuunnitelman perusteissa (2014) entistä painokkaammin läsnä. Yhteiskuntaopin sisältö on jaettu sekä ala- että yläkoulussa neljään alueeseen, ja niistä kaksi, *Demokraattinen yhteiskunta* sekä *Aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen*, kohdentuvat juuri osallistumiseen ja sen edellytyksiin. Niin opetuksen tavoitteiden kuin sisältöjen kuvauksessa nostetaan esiin yhteiskunnallisen tietämyksen lisäksi toimintataidot. Siten alakoulun yhteiskuntaopin opetuksen sisältönä on muun muassa, että ”harjoitellaan yhteistä päätöksentekoa” ja ”demokraattisen vaikuttamisen ja yhteiskunnassa toimimisen taitoja”, ja yläkoulussa yhteiskuntaopissa ”harjoitellaan yhteiskunnallisessa osallistumisessa, työelämässä ja taloudellisessa toiminnassa tarvittavia taitoja.” (POPS 2014, 261, 420.)

Yhteiskuntaopin opetusta on pitkään kritisoitu siitä, että se esittelee yhteiskunnallista päätöksentekoa ja demokraattista vaikuttamista pelkästään formaaleina rakenteina ja malleina antamatta oppilaille kokemuksellista tuntumaa siihen, mitä demokraattinen päätöksenteko ja osallistuminen käytännössä voi olla. Tutkimuskirjallisuuden mukaan osallistumisen ja vaikuttamisen kouluaikaisilla kokemuksilla on kuitenkin positiivinen yhteys siihen, miten nuori aikuisena asennoituu yhteiskunnalliseen osallistumiseen (Hahn 1999). Edellä esitelty toiminnallisuutta koskevat kohdat vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa korostavat nekin juuri osallistumiskokemusten merkityksellisyyttä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhteiskuntaopin sisällöt liittyvät edellä mainittujen demokratia- ja osallistumisteemojen lisäksi oman arkielämän hallintaan ja talousasioiden tuntemukseen. Alakoulussa näkökulma on lähinnä nuoren lähiyhteisö ja -ympäristö, perhe ja oma talous, ja yläkoulussa tarkastelu laajenee siitä aina eurooppalaiselle ja globaalille tasolle asti. Tätä eroa ala- ja yläkoulun välillä voidaan puolustaa sillä, että oppilaiden käsitteellisen ajattelun valmiuksien kehittyessä kansallisen ja globaalin tason asioiden hahmottaminen todennäköisesti sujuu iän myötä helpommin, siksi niihin paneudutaan enemmän yläkoulussa. Ala- ja yläkoulun yhteiskuntaopin oppimisen tavoitteissa on pyritty jatkumoon, ja sama pätee myös käsiteltäviin aiheisiin. Yläkoulussa laajennetaan ja syvennetään alakoulussa opittua. Alakoulun yhteiskuntaopissa on opetussuunnitelman hengen mukaista painottaa vahvasti toiminnallisuutta ja kansalaisvalmiuksien, kuten yhteiskunnallisen keskustelun ja vaikuttamisen, harjoittelua. Niihin panostaminen jo alakouluvaiheessa on olennaista osallisuus- ja demokratiataitojen syventämiseksi. Alakoulussa oppilaiden sujuva lukutaito on vasta rakentumassa, ja se on tietenkin syytä ottaa huomioon myös yhteiskuntaopissa.

Uusissa lukion opetussuunnitelman perusteissa on niissäkin otettu entistä enemmän esiin osallistuvan ja aktiivisen kansalaisen valmiudet ja niiden tukeminen. Teemaan liittyviä opetuksen tavoitteita ovat, että opiskelija ”tuntee vaikutusmahdollisuutensa demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä [ja] on motivoitunut toimimaan aktiivisena ja vastuullisena kansalaisena”. Oppilaan tulee myös osata vertailla yhteiskunnallisen ja taloudellisen kehityksen vaihtoehtoja ja arvioida erilaisten yhteiskunnallisten päätös- ja toimintavaihtoehtojen motiiveja ja vaikutuksia eri väestöryhmien kannalta. (LOPS 2015, 177.) Viimeksi mainittua kohtaa voi pitää vastauksena siihen vuosien mittaan esitettyyn kritiikkiin, että yhteiskuntaopissa on usein tyydytty esittelemään poliittisen päätöksenteon ja talouden ideaalimalleja, mutta näitä ei ole tarkasteltu väestöryhmien ristikkäisten intressien ja pyrkimysten kannalta, eikä niille ole pohdittu vaihtoehtoja. Yhteiskunta on siis helposti näyttäytynyt yhtenäisenä, epäpoliittisena kokonaisuutena. Jos nuorille syntyy käsitys, että politiikan ja talouden ilmiöiden tulkinnoista vallitsee tai tulisi vallita yk-

simielisyys, he voivat päätellä, että yhteiskunnallinen keskustelu ja osallistuminen on toisarvoista ja ajanhukkaa. Jos sen sijaan opetuksessa tarkastellaan yhteiskunnallisia-taloudellisia kiistanaiheita ja niiden erilaisia ratkaisumalleja ja näiden toisistaan poikkeavia seurauksia, se osoittaa tulevaisuuden olevan avoin eikä suljettu, ja tämä puolestaan voi lisätä oppilaiden kiinnostusta sekä yhteiskunnallisiin asioihin että omakohtaiseen osallistumiseen. (van den Berg 2010; Ahonen 1996, 2000; Virta 2000.)

Kognitiivisen alueen opetustavoitteet lukion yhteiskuntaopissa ovat perusopetuksen vastaaviin verrattuina ymmärrettävästi vaativampia. Eräät tavoitteet ovat perustason valmiuksia, kuten se että opiskelija tuntee ja hallitsee keskeisen yhteiskuntaopillisen käsitteistön ja Suomen yhteiskuntajärjestelmän ja talouden perusteet. Vaativampaa tasoa edustaa se, että opiskelija osaa eritellä, vertailla ja arvioida yhteiskunnallisia ja taloudellisia ilmiöitä koskevia tulkintoja sekä muodostaa perusteltuja näkemyksiä arvosidonnaisista ja kiistanalaisista yhteiskunnallisista ja taloudellisista kysymyksistä. (LOPS 2015, 177.) Tavoitteet voidaan sijoittaa aiemmin mainittuihin taksonomioihin, ja tutkijat ovat käyttäneet näitä taksonomioita muun muassa analysoidessaan, minkä tasoista osaamista ylioppilaskokeiden tehtävissä eri aineissa mitataan (Ahvenisto ym. 2013; Tikkanen 2010). Kuten sanottu, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa annetaan ainekohtaisissa osuuksissa osaamisen arvioinnin kriteerit, lukion vastaavissa perusteissa kriteerejä ei kuitenkaan ole. Ylioppilaskokeet antavat tulkinnan siitä, mitä opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet merkitsevät, ja opettajat nähtävästi ottavat sen opetuksessaan usein huomioon (Salmenkivi 2013). Myös oppikirjat ovat opettajille tärkeä opetuksen sisällön ja tavoitteiden suuntaviitta niin peruskoulussa kuin lukiossa.

### *Taloustieto, yrittäjyyskasvatus ja lakitieto yhteiskuntaopin osa-alueina*

Taloutta koskevat asiat ovat kuuluneet koulun yhteiskunnalliseen opetukseen 1900-luvun alkupuolelta lähtien. Sana taloustieto esiintyi usein 1960–1980-luvuilla historian ja yhteiskuntaopin opettajan virkanimikkeessä (historian, yhteiskuntaopin ja taloustiedon lehtori).

Kaikkeen kasvatukseen ja opetukseen liittyvä sosialisointi ja emansipaation jännite näkyy myös taloustiedossa. On ymmärrettävää, että taloustiedon opetus valmistaa nuoria toimimaan vallitsevassa talousjärjestelmässä ja sosiaalistaa heitä hyväksymään sen rakenteet ja instituutiot. Taloustiedossa, niin kuin muussakin kouluopetuksessa, on kuitenkin tärkeää myös pohdita vaihtoehtoja ja rohkaista ajattelemaan uusia ratkaisuja yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Taloustiedossa tämä voi olla vaikkapa paneutumista kestäväan

kehitykseen ja pohdintaa siitä, onko nykyinen taloudellisen kasvun varaan rakentuva talousajattelu järkevää ja ajan myötä edes mahdollista. Kuten Essi Aarnio-Linnanvuori ja Inkeri Ahvenisto (2013) ovat todenneet, kestävä kehityksen teema ei ole ollut yhteiskuntaopin opetussuunnitelmien perusteissa ja oppikirjoissa juurikaan esillä, vaikka kestävä kehitys on mainittu usein kouluopetuksen yhtenä johtotähtenä. Taloustiedon sisältö rakenne ja käsitteistö on ankkuroitu niin sanottuun uusklassiseen talusteoriaan, jossa keskeisiä kysymyksiä ovat muun muassa markkinat, kilpailu ja hinnanmuodostus. Kestävä kehitys jää asetelmassa paljolti sivuun. (Löfström 2007; Aarnio-Linnanvuori & Ahvenisto 2013; Sutela 2015b.)

Yhteiskuntaopin opetuksen kansalaiskasvatuksellisia tavoitteita katsoen on tärkeää, että nuoret osaavat ajatella talouden kysymyksiä myös poliittisina. Marko van den Bergin (2010) mukaan lukioikäiset nuoret ovat oppineet yhteiskunnassa yleisemmin esiintyvän puhutavan, jossa talouden tarpeet ovat ensisijaisia ja talous on neutraalien ja objektiivisten asiantuntijapäätösten, ei poliittisen harkinnan, kenttää. Inkeri Sutela (2015a) puolestaan havaitsi lukiolaistutkimuksessaan, että noin puolet nuorista uskoi talouden toimivan parhaiten omilla ehdoillaan ja noin puolet katsoi, että taloudelliset päätökset tulisi tehdä arvojen pohjalta. Poliitiikan ja talouden keskinäisten suhteiden hahmottamista saattaa vaikeuttaa, että lukion yhteiskuntaopissa politiikkaa ja taloutta käsitellään eri kursseissa. Suomessa historian läheinen suhde yhteiskuntaoppiin antaa kuitenkin mahdollisuuden siihen, että historian opetuksessa voidaan pohtia talouden ja politiikan kytkentöjä ja paneutua nykyisestä poikkeaviin talouden ja talousajattelun muotoihin (Löfström & van den Berg 2013; Löfström & van den Berg 2014).

Julkisuudessa vaaditaan joskus, että taloustiedon opetuksen tulisi paneutua enemmän sellaisiin arkielämän asioihin kuten pankkipalvelujen käyttö ja erilaiset säästämis- ja sijoitusvaihtoehdot. Tällaiset käytännölliset taidot ovat toki hyödyllisiä, ja erityisesti perusopetuksessa taloustiedon opetuksessa on käytännönläheisyyttä ja toiminnallisia elementtejä, kuten arkielämään liittyviä harjoitteita. Omien raha-asoiden hoitamisen tekniikkaa koskeva tieto vanhenee kuitenkin nopeasti. Nuorten on olennaisempaa saada opetuksessa aineksia, joiden pohjalta muodostaa ymmärrystä talouden yleisistä ilmiöistä ja toimintaperiaatteista. Tällöin opetus myös tukee todennäköisesti parhaiten nuorten valmiuksia oman taloutensa hoitamiseen. Kouluopetuksen vaikutus on kuitenkin aina rajallinen, eikä taloustiedon opetuksella voida estää nuorten henkilökohtaisen talouden kriisejä. Taloudellisen tietämyksen vahvistaminen, analyttisen ajattelun kehittäminen ja asenteisiin vaikuttaminen voivat kuitenkin vähentää taloudellisten virhearviointien vaaraa oman talouden suunnittelussa. Taloustiedon opetuksessa olisi syytä tarttua myös siihen haasteeseen, että tytöt ovat poikia vähemmän kiinnostuneita taloudesta ja luottavat talousasioiden osaamiseensa poikia vähemmän (Sutela 2015a). Talous-

osaaminen antaa yhteiskunnallista valtaa ja on ongelmallista, jos se jakautuu sukupuolten välillä epätasaisesti.

Suomessa kansalaisten talousosaamista on pyritty 1990-luvulta lähtien vahvistamaan myös yrittäjyyskasvatuksella. Käsite yrittäjyyskasvatus voi tarkoittaa kasvattamista yritteliääseen elämäntapaan tai kasvattamista yrittäjän ammattiin ja yritystoimintaan. Ensiksi mainittua tavoitetta kutsutaan usein sisäiseksi yrittäjyydeksi ja jälkimmäistä ulkoiseksi yrittäjyydeksi. Kriittiset tutkijat ovat arvioineet, että yrittäjyyskasvatuksen teksteissä yrittäjyys määrittyy usein lähinnä kasvuhakuiseksi yritystoiminnaksi ja että yrittäjyyskasvatus kantaa mukanaan käsitteen *entrepreneurial education* merkityksiä, joissa kansalainen on lähinnä yrittäjä erilaisilla markkinoilla. (Keskitalo-Foley ym. 2010). Kasvatustieteilijä Risto Ikonen (2006) on esittänyt, että yrittäjyyskasvatuksen pohjoismainen tulkinta voisi olla, että yrittäjyyskasvatuksen tavoite on ennen kaikkea tukea nuoren kasvamista taloudellisesti autonomiseksi kansalaiseksi. On mahdollista, että myös sosiaalisen yrityksen käsite avaa yrittäjyyskasvatukseen uusia näkökulmia juuri kansalaiskasvatuksen suuntaan.

Yhteiskuntaopin sisältöön kuuluvia teemoja ovat vanhastaan muun muassa Suomen oikeusjärjestys, lainsäädäntö ja oikeuslaitoksen toiminta. Kouluissa on kuitenkin jo vuosikymmeniä järjestetty myös yhteiskuntaopin valinnaiskursseja, joissa käsitellään kansalaisten arkielämässä tavanomaisia oikeustoimia. Niitä ovat muun muassa työ- ja vuokrasopimusasiat ja kuluttajan oikeuksia koskevat asiat. Lakitieto on käsite, jolla yhteiskuntaopin yhteydessä viitataan näihin valinnaiskursseihin. Lukiossa lakitiedon opetusta alettiin kehittää määrätietoisesti 1980-luvulla (Virta 1998, 78–79). Vuodesta 1994 lakitieto on ollut lukion opetussuunnitelman perusteissa yhteiskuntaopin yhtenä syventävänä kurssina, jonka nimi vuodesta 2003 alkaen on ollut Kansalaisen lakitieto.

Yhteiskuntaopin opettajan kelpoisuuteen vaaditut oikeustieteelliset opinnot ovat olleet olennaisesti suppeammat kuin muissa yhteiskuntatieteissä vaaditut opinnot. Yliopistot voivat painottaa vaatimuksissaan yhteiskuntatieteitä eri tavoin, ja viime vuosina Itä-Suomen yliopistossa tutkintovaatimuksissa on painotettu yhteiskuntaopin opettajan aineopinnoissa juuri oikeustiedettä. Koulun lakitiedon ei kuitenkaan ole tarpeen olla juridiikkaa eikä lakitiedon opettajan tarvitse osata ratkaista monimutkaisia juridisia ongelmia. Opetussuunnitelman perusteissa lakitiedon opetuksen tavoitteet koskevat yleisten oikeustoimien hoitamisessa tarvittavien perustietojen ja -taitojen oppimista sekä oikeusjärjestyksen keskeisten toimintaperiaatteiden ymmärtämistä. Oppilaiden analyyttistä pohdintaa ja argumentointivalmiuksia tukevat opetusmenetelmät, kuten oikeustapausharjoitukset ja -simulaatiot, ovat omiaan tukemaan näiden tavoitteiden saavuttamista. Simulaatioharjoituksia on tarjolla valmiina (mm. Tallgren 2015), ja opettaja voi niitä itsekkin konstruoida. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että oikeudelliset ongelmat ovat todellisuudessa

usein mutkikkaita ja että simulaatioharjoituksissa on olennaista keskittyä oikeudellisen arvioinnin harjoitteluun ennemmin kuin ”oikean ratkaisun” tavoitteluun. Yhteiskuntaopin ylioppilaskokeen lakitiedon tehtävissäkin pyydetään tavallisesti arvioimaan annettua tapausta oikeudelliselta kannalta, ei siis ratkaisemaan, kuka on syyllinen. Lakitiedon oppikirjat voivat osaltaan luoda kuvaa, että oikeustapausten ratkaisut seuraavat suoraviivaisesti siitä, mitä jokin yksittäinen lainkohta määrää, mutta se on yksinkertaistettu kuva lakien tulkinnasta ja ylipäänsä oikeusjärjestyksen luonteesta. (Hongisto & Ohisalo 2002.)

Lakitiedossa tarkasteltaviin aiheisiin liittyy lähes aina kysymyksiä siitä, miten olisi oikeudenmukaisinta toimia ja mikä olisi moraalisesti hyvää. Oppilaat ovat useinkin innokkaita pohtimaan moraalien ja yhteiskuntaetiikan kysymyksiä, ja opettajan ilman muuta kannattaa hyödyntää sitä. Lakitiedon opetuksesta kirjoittaneet Lasse Hongisto ja Jussi Ohisalo (2002, 179) ovat esittäneet, että eettisen keskustelun herättäminen ja oppilaiden eettisen kasvun mahdollisuuksien tarjoaminen ovat tärkeimpiä lakitiedon opetuksen tavoitteita. Kysymykset vaikkapa rangaistuksen erilaisista vaikutuksista, rikoslain optimaalisesta ankaruudesta tai väestöryhmien rikoskäyttäytymisestä ovat luonteeltaan oikeusfilosofisia ja oikeussosiologisia. Niitä pohtimalla voidaan päästä käsiksi yksittäisten lakien taustalla oleviin yleisiin periaatteisiin, kuten heikomman osapuolen suojelun periaatteeseen, joka näkyy muun muassa asunnon vuokraamista, työsuhdetta, kuluttajansuojaa ja avio-oikeutta koskevissa säädöksissä. Opettajalla voi yhteiskuntatieteiden ja historian opintojen pohjalta olla hyvät lähtökohdat tällaisten periaatteellisten mutta oppilaita usein kovasti kiinnostavien kysymysten käsittelyyn.

## OPPIMATERIAALIT

Juha-Pekka Heinonen on arvioinut, että oppikirjat ovat joillekin opettajille tärkeämpi opetusta ohjaava tekijä kuin opetussuunnitelma. Etenkin luokanopettajat nojautuivat hänen havaintonsa mukaan joskus paljon oppikirjaan. (Heinonen 2005.) Se on sikäli ymmärrettävää, että luokanopettajan vastuulla on monta oppiainetta, eikä hän voi olla niissä kaikissa asiantuntija. Oppikirjan ja opettajan oppaan merkitys on suuri, sillä ne tarjoavat oppitunneille valmiita sisältöjä ja toteutusmalleja. 2000-luvun oppikirjoissa on myös runsaasti työtapavihjeitä ja tunneilla käytettävää aineistoa. Perusopetuksessa käytetään edelleen perinteisiä työkirjoja, joskin niiden käytön huippukausi oli 30–40 vuotta sitten. Sähköisten oppikirjojen ja muun oppimateriaalin tarjonta ja käyttö ovat kasvaneet vähitellen. Vielä 2010-luvun alussa puolet perusopetuksen yhteiskuntaopin opettajista käytti kustantajien sähköisiä oppimateri-



aaleja vain harvoin tai ei lainkaan (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 36), ja edelleen niin opettajat kuin oppilaat usein kritisoivat sähköisiä oppikirjoja siitä, että ne perinteiseen kirjaan verrattuna tarjoavat vain vähän pedagogista lisäarvoa ja ovat käytettävyydeltään hankalia. Kustantajien ja oppikirjantekijöiden haaste on, miten digitaalisuuden tarjoamia mahdollisuuksia olisi mielekästä käyttää. Oppikirjan tai muunkaan oppimateriaalin digitalisointi sinänsä ei nimittäin vielä merkitse pedagogista uudistusta. Oppimateriaalin tekijöiltä vaaditaan siksi aiempaa enemmän, ei vain perinteistä pedagogista sisältötietoa, vaan teknologis-pedagogista sisältötietoa eli tietoa, miten erilaiset teknologiat voivat tukea – ja myös haitata – tietyn tiedonalan opetusta ja oppimista (ks. Koskelo & Kaisto 2014, 65–67).

Oppikirjat ovat tulkinta siitä, mitä opetussuunnitelman perusteissa kuvattut sisällöt ja tavoitteet tarkoittavat. Suomessa vallitsi vuoteen 1992 järjestelmä, jossa kouluhallitus tarkasti, että oppikirjat vastasivat opetussuunnitelman perusteita ja niiden teksti sopi opetuskäyttöön. Tarkastusjärjestelmän poistuttua oppikirjalla ei ole tarvinnut olla enää viranomaisten hyväksymisleimaa. Kustantajat toki pyrkivät siihen, että oppikirjat ovat opetussuunnitelman perusteiden kanssa linjassa ja opettajat kokevat ne siten itselleen hyödyllisiksi työvälineiksi. Yhteiskuntaopin oppikirjojen perusratkaisut ovat olleet – kenties kustantajien varovaisuuden vuoksi – keskenään melko samanlaisia, eikä kirjojen uudistaminen yleensä ole merkinnyt radikaalisti uusia pedagogisia avauksia.

Yhteiskuntaopin oppikirjoihin pätee sama, mitä ruotsalainen Klas-Göran Karlsson on todennut historian oppikirjoista: ne ovat vallankäytön tulos, mutta myös vallankäytön väline. Oppikirjat kuten muukin kouluopetus sosiaalistaa nuoria yhteiskuntaan, joten on tavallaan luontevaa, että oppikirjat kuvaavat tietynlaisen yhteiskuntamallin ikään kuin itsestään selvänä. Eräällä tasolla ne palvelevat yhteiskunnan ideologisen vallan haltijoita, toisaalta ne heijastavat ”yhteiskunnan itseymmärrystä”, jossa oppikirjojen kirjoittajatkkin monesti ottavat jotkut tietyt tulkinnot maailmasta itsestäänselvyyksinä. (Karlsson 2011.) Oppikirjojen, kuten opetussuunnitelmienkaan luonteeseen ei kuulu, että ne reflektoisivat yhteiskunnallisia lähtökohtiaan ja taustaoletuksiaan.

Oppikirjojen ideologisuus lienee helppo käsittää yhteiskuntaopissa, sillä oppiaineessa tarkastellaan ihmisten toimintaa, ja tulkinnot ihmisten toiminnasta voivat olla erilaisia maailmankuvallisten ja ideologisten erojen vuoksi. Nämä liittyvät esimerkiksi siihen, pidetäänkö ihmistä perusluonteeltaan altruistisena vai itsekkäänä olentona, pidetäänkö valtiota kansalaisten turvana vai uhkana ja pidetäänkö talouskasvua välttämättömänä vai ei. Onkin kiinnostavaa, miten yhteiskuntaopin oppikirjoissa kuvataan ympäröivää maailmaa, vaikkapa miesten ja naisten tehtäviä yhteiskunnassa (mm. Ohlander 2010; Bronäs 2011; Tainio & Teräs 2010, 75–93). Oppikirjoja kriittisesti tutkittaessa tulee kuitenkin muistaa, että niiden sisällöllisiin ratkaisuihin vaikuttaa

monia eri tekijöitä, kuten kasvatustieteellisiä, kustantamisen talouteen ja teknologiaan liittyviä seikkoja (ks. Ammert 2011, 29–33). Opetussuunnitelmien painotukset ja aineen opetustuntien määrä tuntijakoasetuksessa heijastuvat nekin siihen, miten paljon huomiota eri aiheet saavat osakseen oppikirjoissa ja miten paljon oppikirjat ylipäänsä voivat käsitellä eri aiheita, kun kirjojen sivumäärät eivät nekään voi paisua kovin suuriksi. Oppikirjojen sisältöä on siksi ongelmallista yrittää selittää vain jostakin yhdestä näkökulmasta tai tulkinallisesta viitekehyksestä käsin.

Yhteiskuntaopin oppikirjojen ideologisia ulottuvuuksia koskevia tutkimuksia on tehty Suomessa jonkin verran. Teemoja ovat olleet muun muassa Euroopan yhdentyminen (Sakki 2010), kansalaisten osallistuminen (Niemenlehto 2008; Virta 2006), kestävä kehitys ja talouskasvu (mm. Aarnio-Linnanvuori & Ahvenisto 2013; Löfström 2007; Sutela 2015b), 2000-luvun finanssikriisi (Löfström & van den Berg 2013, 2014) sekä globaali väestönkasvu ja muuttoliikkeet (Mikander & Holm 2014). Yhteiskuntaopin oppikirjojen maailmankuvaa ja arvoja koskevaa kattavaa analyysia ei ole toistaiseksi Suomessa tehty.

Tietoväitteiden kattavuuden ja pätevyyden ohella oppikirjoissa on merkityksellistä analysoida informaation rakennetta eli sitä, miten tekstin osia korostetaan, missä tekstilajissa asioita esitetään (kertova, toteava, analyttinen), ja missä määrin teksti kutsuu lukijan miettimään ja kysymään asioita, eikä vain muistamaan niitä. Agneta Bronäs (2011) mukaan esimerkiksi saksalaisissa ja ruotsalaisissa yhteiskuntaopin oppikirjoissa on ollut dialogisuudessa eroa: saksalaiset oppikirjat tuovat enemmän esiin keskenään törmäviä tulkintoja ja lähteitä kuin ruotsalaiset, joskin ero on vähitellen kaventunut. Suomessa puolestaan lukion taloustiedon oppikirjojen välillä on havaittu eroja siinä, miten paljon ne tukevat oppilaan aktiivista tiedonmuodostusta avointen kysymysten, pohdintatehtävien ja provosoivien otsikoiden avulla (Löfström & van den Berg 2014). Oppiaineesta riippumatta oppikirjoissa on ollut vahva perinne, että kirja selostaa lukijalle oppiaineen faktat toteamuksina. Jo 1990-luvulla todettiin, että argumentatiivinen, tiedon tulkinnallisuutta korostava ote oli opetussuunnitelmien uusista avauksista huolimatta oppikirjoissa harvinainen (Mikkilä-Erdman ym. 1999.) Ilmiö näkyy yhä jossain määrin siis vaikkapa taloustiedon oppikirjoissa.

Eräs tärkeä näkökulma oppikirja-analyysissa on myös, miten kirjat otetaan vastaan, eli miten oppilaat lukevat ja tulkitsevat kirjan tekstiä. Tähän liittyy kirjan didaktisten ratkaisujen sekä tekstin luettavuuden ja ymmärrettävyyden tarkastelu. Esimerkkinä voidaan mainita tutkimus, jossa Johanna Saario (2012) tarkasteli yhteiskuntaopin oppikirjojen tekstin didaktisten ratkaisujen toimivuutta ja kieltä siitä näkökulmasta, miten sellaisten käsitteiden kuin *työttömyys* ja *hallitus* merkitystä on avattu yhtäältä oppikirjoissa, toisaalta oppitunnilla, ja mitä merkitysten ymmärtäminen vaatii vieraalla kielellä

opiskelevilta nuorilta ja näiden opettajilta. Vastaavia tutkimuksia tarvittaisiin lisää. Suomessa on tutkittu toistaiseksi niukasti sitä, millaiset oppikirjat edistävät hyviä oppimistuloksia ja oppilaiden oppimismotivaatiota (Ouakrim-Soivio 2014). Oppikirja saattaa edistää oppimista usealla eri tavalla. Kirjan funktio voi olla toimia käsikirjana. Silloin sitä ei varsinaisesti opiskella kursilla yhdessä, vaan se on opiskelijoille vaikkapa projektityöskentelyn tukena, eräänlaisena referenssiteoksena. Kirjan tehtävä voi myös olla tarjota aineistoa taitopainotteiseen opetukseen, ja silloin suuri osa sen sisällöstä on oppitunneilla analysoitavaksi tarkoitettua tilasto-, kuva- ja muuta dokumenttiaineistoa, kuten esimerkiksi ranskalaisissa lukion yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Suomalaiset yhteiskuntaopin oppikirjat ovat kuten sanottu suhteellisen samanlaisia pedagogisissa perusratkaisuissaan. Mikäli oppikirjojen välillä olisi tässä suhteessa enemmän eroja, opettajilla olisi myös enemmän vaihtoehtoja, joista valita kulloinkin omaan opetukseen sopiva työväline.

Yhteiskuntaopin oppikirjojen ja oppimateriaalin erityishaasteena on ajantasaisuus ja toiminnallisuus. Yhteiskuntaopin oppikirjat eivät voi kilpailla median kanssa tietojen ajantasaisuudesta, sen sijaan niiden tärkeä tehtävä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskunnan ja talouden ilmiöiden keskeiset piirteet ja rakenteet. Esitys ei saisi olla lukijalle liian abstrakti, vaan sen tulisi sisältää kiinnikkeitä näiden omaan elämään ja tarjota myös toiminnallisia elementtejä. Toiminnalliset elementit kuten dokumenttien tulkintaharjoitukset ja pohdintatehtävät ovat yleistyneet oppikirjoissa 2000-luvulla, ja oppikirjakustantajien internet-sivuillaan tarjoamissa sähköisissä aineistopaketeissa on nykyisin myös yhä enemmän interaktiivisia aineistoja.

Oppikirjan vahvasta asemasta opetusvälineenä kertoo, että vuonna 2011 kerätyssä aineistossa peruskoulun päättöluokan yhteiskuntaopin opettajista 85 prosenttia käytti opetuksessa oppikirjaa aina tai aika usein. Muita suosittuja oppimateriaaleja olivat sanomalehdet, internet ja opettajan laatima materiaali. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 36). Juuri yhteiskuntaopissa onkin hyvät mahdollisuudet hyödyntää autenttista aineistoa, kuten yhteiskuntaelämän eri alueita käsitteleviä lehtijuttuja, TV-ohjelmia ja viranomaisten, järjestöjen ja liikeyritysten tuottamaa materiaalia. Media-aineiston opetuskäytöllä on yhteiskuntaopissa pitkä perinne, yhteiskuntaopin opettajat nimittäin alkoivat kehittää sanomalehtiopetusta yhdessä sanomalehtien kanssa jo 1960-luvulla. Keskeisessä osassa toiminnassa on ollut Sanomalehtien liitto ([www.sanomalehdet.fi](http://www.sanomalehdet.fi)), joka muun muassa tuottaa suoraan yhteiskuntaopin opetukseen soveltuvaa aineistoa ja järjestää jokavuotisen Sanomalehtiviikko-mediakasvatustapahtuman. (Puro 2014.) Kuten nykyään mediakasvatuksessa, sanomalehtiopetuksessakin oli alusta saakka keskeisenä tavoitteena harjaannuttaa nuoria etsimään tiedotusvälineistä tietoa monipuolisesti, analysoimaan sitä ja tulkitsemaan sitä kriittisesti. Tiedonhaun, analyysin ja kritiikin valmiudet ovat yhtä lailla tavoitteina myös muunlaisten autenttisten aineistojen opetus-

käytössä. Kansalaisjärjestöjen, kuten Suomen Unicefin ja Amnesty Internationalin rooli oppimateriaalin tuottajina on myös tärkeä, erityisesti ihmisoikeus-, demokratia- ja tasa-arvokasvatukseen liittyvissä teemoissa. Myös nämä materiaalit sisältävät usein toiminnallisia elementtejä, kuten roolipelien, draamojen ja väittelyiden ohjeita ja materiaalia. Jo aiemmin mainittu Tilastokeskuksen tilastokoulu ([tilastokoulu.stat.fi/](http://tilastokoulu.stat.fi/)) ja Suomen pankin rahamuseon sivut (<http://www.rahamuseo.fi/>) ovat esimerkkejä yhteiskuntaopin opetukseen soveltuvista aineistoista, joita tuottavat eri viranomais tahot.

## ARVIOINNIN PERIAATTEET JA TAVOITTEET

Kasvatuksella ja opetuksella on aina jokin tavoite tai tavoitteita. Tavoitteet koskevat osin yksilön eli oppilaan, osin koko yhteiskunnan tulevaa kehitystä. Ne voivat liittyä tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja arvoihin. Jotta kasvatus- ja opetustyön eri toimijat – opettajat, oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja koulutuksen järjestäjät – voisivat tehdä tarkoituksenmukaisia ratkaisuja, on tarpeen arvioida, miten tavoitteiden suunnassa on edetty ja ollaan etenemässä ja missä kohden mahdollisesti tulisi ponnistella lisää, jotta tavoitteisiin päästäisiin. Kokonaisuus on monitasoinen, ja tavoitteet voivat olla joskus jännitteisessä suhteessa, kuten todettiin sosialisatiota ja emansipaatiota pohdittaessa. Ne saattavat muodostaa hierarkian siten, että joitain tavoitteita pidetään ensisijaisina. Niiden edistämiseksi saatetaan siten ehkä hyväksyä, että joistakin muista tavoitteista jäädään kauemmas. Tämä voi olla tilanne esimerkiksi opetusresurssien suuntaamista koskeissa valintatilanteissa. Tavoitteiden hierarkiasta ei tosin aina olla yksimielisiä, ja käsitys hierarkiasta voi myös muuttua muun muassa koulutuspolitiikan muutosten ja pedagogiikan uusien virtausten myötä. Joidenkin tavoitteiden määrittelemine on myös helpompaa kuin toisten. Lienee yksinkertaisempaa määritellä jokin tiedollisen osaamisen tavoite kuin vaikkapa suvaitsevaisuutta tai demokraattista asennoitumista koskeva tavoite. Vastaavasti tavoitteiden saavuttamisen operationalisointi johonkin mitattavaan muotoon on eri tavoitteissa eri tavalla haastavaa. Edellä mainitut seikat antavat kehykset arvioinnin periaatteita koskevalle tarkastelulle.

Arviointi pohjautuu sanaan *arvo* ja merkitsee kohteen laadun tai arvon systemaattista määrittämistä joidenkin ennalta asetettujen kriteerien mukaisesti. Arvioitaessa otetaan kantaa siihen, mikä on parempaa tai huonompaa kriteerien suunnassa. Arviointi voi koskea oppimisen tai koulutuksen tehokkuutta tai laatua. Seuraavassa tarkastellaan lähinnä oppimisen arviointia. Arvioinnin toteuttamisen ja välineiden ja tavoitteiden valintaa koskevista ratkaisuista on mukana myös koulutuspoliittisia ulottuvuuksia. Opettajan on hyvä olla tietoinen myös koulutuspoliittisista painotuksista, ja siksi niitä käsitellään

seuraavassa lyhyesti.

Koulutuspoliittisissa keskusteluissa on viime vuosina käsitelty paljon koulutuksen tehokkuutta ja laatua. Päätöksentekijät ja viranomaiset ovat pitäneet tärkeänä, että näiden arviointiin olisi tarkat mittarit ja mittauksista voitaisiin lukea suoraan, mitä koulutukseen suunnatut panokset ovat tuottaneet ja kuinka laadukasta oppilaitoksen tarjoama koulutus on ollut. Siltä pohjalta voitaisiin suunnata voimavaroja järkevästi esimerkiksi niin, että heikosti suoriutuneille kouluille suunnattaisiin lisää resursseja, joilla järjestää vaikkapa tukiopestusta ja pienentää luokkakokoja. On kuitenkin vaikea määritellä, mitä koulutuksen tehokkuus ja laatu ovat, ja opetuksessa ja kasvatuksessa tavoitellut asiat ovat hankalasti, jos lainkaan, mitattavia suureita. Koulun toiminnan menestyksellisyyteen ja opetuksen vaikuttavuuteen liittyy monia eri tekijöitä ja osa niistä on koulun omien ratkaisujen ulottumattomissa, kuten lasten vanhempien sosioekonominen asema ja kotien kulttuurinen pääoma. Koulutuksen ja opetuksen arvioinnissa on siis syytä tarkkaan pohtia, mitä halutaan mitata, onko kyseinen asia mitattavissa, ja millä tavoin. Tärkeä kysymys on lisäksi se, mitä arvioinnin tuloksilla tehdään ja miten niitä käytetään eettisesti kestäväällä tavalla. (Ks. Kirjavainen 2010; Laukkanen 2011.)

Suomessa Opetushallituksen toteuttamissa perusopetuksen seuranta-arvioinneissa on tavoitteena, että peruskoululaisten osaamisesta ja sen muutoksista saadaan yleiskuva. Arviointi palvelee viranomaisten pyrkimystä taata koulutuksen laadukkuus, mukaan lukien alueiden, sukupuolten ja kieliyryhmien koulutuksellinen tasa-arvo. Seuranta-arviointeihin osallistuu vain osa kouluista, eikä tuloksilla sijoiteta yksittäisiä kouluja paremmuusjärjestykseen. Arviointeihin osallistuvat koulut voivat käyttää tuloksia kuitenkin oman toimintansa kehittämisen tukena. Opetushallituksen arvioinnit ovat siten hyvin erilainen instrumentti kuin eräissä maissa tehtävät kansalliset kokeet ja standardoidut suoriutumistestit, joiden perusteella koulut sijoitetaan järjestykseen ja joilla voi olla hyvin suuri merkitys koulujen resursointipäätöksissä. (Ks. Ouakrim-Soivio 2013a, 41–72; Ouakrim-Soivio 2016, 102–107.)

Ylioppilastutkinto on Suomen koulutusjärjestelmän eräs tärkeä instituutio, ja siihen kytkeytyy kiinnostavia oppilasarvioinnin periaatekysymyksiä. Tutkinto syntyi 1850-luvulla Helsingin yliopiston pääsykokeena, 1900-luvun kuluessa se alettiin mieltää yhä enemmän lukion päättökokeeksi, ja 2000-luvulla se on saanut taas lisää painoa yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijavalinnan välineenä. Tutkinnon kaksoisrooli päättö- ja pääsykokeena on aiheuttanut sen, että tutkinnon sisällöstä on ollut erilaisia käsityksiä. Myös tutkinnon tarpeellisuudesta on ollut eri näkemyksiä: 1960–1970-luvuilla tutkinnon poistamisesta keskusteltiin vilkkaasti, sillä sen katsottiin olevan vanhanaikainen ja yhteiskunnan tarpeisiin epätarkoituksenmukainen. Ideat uudesta tietoyhteiskunnasta ja koulutuksen panos–tuotos-arvioinnin tarpeudesta vaimensivat 1980-luvun lopulla tuon keskustelun, koska ylioppilas-

tutkinnon katsottiin vastaavan hyvin koulutuspolitiikan uusiin tarpeisiin. (Vuorio-Lehti 2006.) Ylioppilastutkinnon puolustajat ovat vedonneet myös sen tehtävään lukiolaisten osaamisen tasapuolisena kansallisena mittarina, tutkinnon arvostelijat taas ovat katsoleet sen haittaavan lukio-opetuksen kehittämistä laaja-alaisesti opiskelu- ja kansalaisvalmiuksia painottavaan suuntaan. Julkisuudessa ylioppilaskokeiden tulokset herättävät paljon huomiota. On kuitenkin syytä tiedostaa, että yksittäisen lukion opetuksesta on hyvin vaikeaa tehdä päätelmiä ylioppilastutkinnon tulosten pohjalta. Koulujen ”paremmuusjärjestykseen” asettaminen oppimistulosten saati laajemmin opetuksen laadun mukaan on nimittäin hyvin monimutkainen ja moniulotteinen kysymys (Kortelainen ym. 2014).

Mitä tulee oppilaiden ja oppimisen arviointiin, jokainen yksilö on elämänsä aikana lukuisten arviointien kohteena. Jokainen osallistuu oppilaana satoihin koulukokeisiin, tentteihin ja muihin arviointitilanteisiin, puhumattakaan niistä kaikista informaaleista arviointitilanteista, joita toteutetaan koulunkäynnin aikana. Elinikäisen oppimisen rinnalla voidaankin puhua elinikäisestä arvioinnista. Keskeinen kysymys on, miten arviointi vaikuttaa oppimiseen: tukeeko vai haittaako se oppimista? (Boud 2000.) ”Isojen panosten testeillä” (*high stakes tests*; Au 2007) on helposti niin sanottu *backwash*-vaikutus, eli oppilaat seuraavat, mitä tietoja ja taitoja arvioinneissa on kysytty, ja he sitten omaan kokeeseen valmistautuessaan keskittyvät niihin. Jos koe on koulun ulkopuolisen tahon laatima ja sen tuloksilla on merkitystä esimerkiksi oppilaiden jatko-opintoihin pääsyn kannalta, opettajatkin toimivat saman logiikan mukaan: he opettavat sitä, mitä kokeissa on kysytty, jotta heidän oppilaansa menestyisivät hyvin. Seuraus voi olla, että opettajat opettavat ja oppilaat opiskelevat vain menestyäkseen kokeessa, eivät osataksaan ja ymmärtääkseen asioita paremmin. (Ks. Ravitch 2010; Virta 2004.)

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on suhtauduttu toistaiseksi torjuvasti siihen, että oppimisen arvioinneissa käytettäisiin standardoituja testejä. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet lähtevät edelleen siitä, että olennaisimpia ovat oppiaineiden omasta tiedonmuodosta nousevat tavoitteet sekä kasvatuksen eettiset ja sosiaaliset tavoitteet. Niiden saavuttamisen tarkka arviointi on vaikeaa, joskus jopa mahdotonta, mutta on keskeistä, että niiden avulla koulukasvatukselle määritellään suunta. Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamista ei ole helppo tai aina mahdollistakaan mitata, sillä yhteiskunnallisen opetuksen tavoitteet ovat hyvin monitahoiset. Usein arviointi voi kohdistua vain oppimisen ja osaamisen helpoimmin tavoitettaviin ulottuvuuksiin (Jerome 2008). Vaativampien, ja ehkä juuri merkityksellisempien, ulottuvuuksien arvioiminen luotettavasti sen sijaan voi tuottaa vaikeuksia. Tämä koskee etenkin tavoitteita, joihin liitetty arvoja, kuten demokratian ja ihmisoikeuksien kunnioittamista koskevat arvot ja asenteet, koska näiden omaksumisen operationalisointi yksiselittei-

sesti arvioitavaan muotoon on ongelmallista. Joidenkin yhteiskunnallisen oppimisen tavoitteiden saavuttamista taas on mahdollista arvioida vasta pitkän ajan kuluttua kouluvuosien jälkeen. (Grant & Salinas 2008; Jerome 2008; Ross 2008, 62–63.) Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatukselliseen luonteeseen liittyvä tärkeä näkökohta on, miten arvioida hiljaiseen tietoon kuuluvia asioita, joita etenkin kansalaisena toimimiseen liittyy paljon. Oppiminen ja osaaminen yhteiskuntaopissa ovat osin sellaisia taitoja ja valmiuksia, joiden hyödyntämiseen on hyviä tilaisuuksia vasta aikuisiällä. Pelkästään koulun arviointitilanteita varten opittu ei ole useinkaan kovin pysyvä oppimistulos. On tärkeää, että osaaminen olisi siirrettävissä myös oppilaiden arkielämässään kohtamiin todellisiin yhteiskuntaelämän tilanteisiin.

Yhteiskuntaopin kansalaiskasvatuksellisen tehtävän kannalta on oleellista, opitaanko koulussa kansalaiselle ja yhteiskunnalle relevantteja asioita ja kohdistuuko arviointi opetussuunnitelman keskeisiin sisältöihin ja tavoitteisiin (Broadfoot 1996). Voi olla toki erilaisia käsityksiä siitä, mikä on yhteiskuntaopin keskeinen tavoite. Esimerkiksi aktiivinen kansalaisuus on tavoite, jonka saavuttamista ei voitane koulussa arvioida kovin luotettavasti, mutta voidaan pohtia, mikä olisi realistinen tavoite tuon päämäärän suhteen oppilaan kouluvuosina. Oppilaalta voidaan kysyä tietoja kansalaisen oikeuksista ja velvollisuuksista, tai käsityksiä omasta tulevasta toiminnasta, mutta havaintoihin voi sekoittua seikkoja, joilla on hyvin vähän tekemistä oppilaan varsinaisen osaamisen kanssa. Esimerkiksi oppilaan aktiivisuus tunnilla voi selittyä jopa temperamentilla, jolla ei ole kovin paljon tekemistä yhteiskunnallisen osaamisen kanssa sinänsä.

Arviointiratkaisujen taustalla saattaa olla opettajan erilaisia taustaoletamuksia siitä, mitä oppilaan tulisi oppia yhteiskuntaopissa. Behavioristisen paradigman mukaisesti saatetaan haluta painottaa perusfaktojen hallitsemista, ja niiden arviointi onkin usein yksinkertaisinta (Black 2000, 407). Kognitiivisen käänteen jälkeen arvioinneissa on alettu painottaa entistä enemmän kokonaisuuksien hallintaa ja ajatteluvaihtoehtoja. Tämä edellyttää, että myös arviointikohteet vastaavat tätä käsitystä. Tietojen arviointi on usein yksinkertaisempaa, mutta siinäkin on vinoutumisen mahdollisuuksia. Voi käydä vaikkapa niin, että arvioidaan staattista tietoa (*inert knowledge*), jota on helppo toistaa kokeissa, vaikka sitä ei osaisi soveltaa ja käyttää (Virta 1999, 32–57).

Arvioinnin funktiot voidaan periaatteessa jakaa kahteen osaan, *feedout* ja *feedback*, jotka ovat osittain päällekkäisiä. *Feedout* tarkoittaa arvioinnin perinteistä tehtävää: arvioidaan, mitä oppilas on oppinut ja miten hyvin hän suoriutuu hänelle asetetuista tehtävistä (*assessment of learning*). Koulukokeet ja muut summatiivisen arvioinnin muodot hoitavat tätä tehtävää. Se on olennainen osa koulutyötä. Kun oppimiskäsitys on muuttunut ja on alettu korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta ja opettajan toimintaa oppimisen tukijana, arvioinnissa on alettu painottaa *feedback*-tehtävää: arviointi on oppimista

tukevaa, sillä se auttaa oppilasta oppimaan saamansa palautetiedon avulla (*assessment for learning*). Nämä kaksi arvioinnin perustehtävää täydentävät toisiaan. (Pellegrino, Chudowsky & Glaser 2001; Dierich & Dochy 2001; Black 2000; Irons 2008.)

Arviointia koskevassa kirjallisuudessa esiintyy perinteisesti jako diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. *Diagnostinen arviointi* liittyy opintojakson alkuun ja sen avulla opettaja pyrkii saamaan käsityksen oppilaiden tiedoista ja taidoista sellaisissa asioissa, jotka ovat merkityksellisiä tulevalle opintojaksolle. *Formatiivinen arviointi* tapahtuu opintojakson aikana. Se toimii oppilaalle opiskelua ohjaavana palautteena, sillä se kertoo, mitkä tiedot ja taidot ovat hyvin oppilaan hallinnassa ja mitkä eivät. Oppilas voi sen mukaan suunnata ponnistelunsa siihen, missä kehittymisen tarve on suurin. *Summatiivinen arviointi* tehdään opintojakson tai laajimmillaan koulutuksen päätteeksi. Se on luonteeltaan päättöarviointi ja kertoo, miten oppilas on omaksunut koulutuksen tavoitteena olevat tiedot ja taidot. Summatiivisen arvioinnin tuloksia on käytetty usein perustana oppilaiden valikoimisessa jatko-opintoihin, koska niiden on katsottu antavan ennusteen, miten henkilö suoriutuu myöhemmissä opinnoissaan tai työelämässä. (Ouakrim-Soivio 2016, 18–19.) Eräs arviointiin liittyvä tärkeä käsite on myös *autenttinen arviointi*. Tällä käsitteellä viitataan siihen, että arvioinnin kohteena tulisivat olla yhteiskunnassa tosielämässä tarvittavat tiedot ja taidot, ja että oppilaalle annettavien tehtävien tulisi muistuttaa normaaleja arkisia, ja siinä mielessä autenttisia ongelmanratkaisutilanteita. Autenttisen arvioinnin lähikäsite on *kestävä arviointi*. Myös sen keskeinen ajatus on, että arvioinnin kohteella ja toteutustavalla tulee olla merkitystä yhteiskunnallisesti ja oppilaalle itselleen pitkällä tähtäyksellä. Kestävää arviointia on esimerkiksi juuri oppilaan ongelmanratkaisutaitojen arviointi niin, että oppilasta samalla ohjataan arvioimaan ja kehittämään omaa oppimistaan. (Långström & Virta 2016, 203–205; Ouakrim-Soivio 2016, 82–83; Virta 1999, 32–47.) Itse- ja vertaisarviointi ovat paljon esillä arviointia koskevassa keskustelussa. *Itsearviointi* on oppilaan omaan toimintaan kohdistamaa jäsentynyttä arviointia. Se pohjautuu omaa ajattelua ja omia toimintatapoja koskevaan havainnointiin ja tähtää siihen, että oppilas oppii ymmärtämään ajattelunsa ja oppimisensa prosesseja paremmin ja voi siten myös ohjata niitä hedelmälliseen suuntaan. *Vertaisarvioinnissa* oppilaat antavat usein pienryhmässä keskinäistä palautetta jostakin rajatusta opiskelutehtävästä, jonka he ovat tehneet. Arvioinnin kohteena on usein paitsi suoritus, myös vaikkapa se, miten ryhmä on toiminut. Vertaisarviointi on samalla vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen opiskelua. (Ouakrim-Soivio 2016, 84–89.)

Uudenlaisissa arviointiratkaisuissa, kuten oppilaiden projektitöissä ja itsearviointinnissa, korostuu oppilaan rooli oman oppimisensa ohjaajana ja osaisensa arvioijana. Sekä perusopetuksen että lukion uusissa opetussuunni-



telman perusteissa pidetään tärkeänä, että oppilas kehittyä näissä taidoissa ja että arvioinnin menetelmät ovat monipuolisia ja sisältävät muun muassa vaikkapa juuri vertais- ja itsearviointia (POPS 2014, 48–49; LOPS 2015, 228). Vertais- ja itsearvioinnin kaltaisten arviointiratkaisujen tuoma lisäarvo oppimisprosessissa perustuu ehkä paljolti niiden sosiaaliseen ulottuvuuteen. Sture Långström ja Arja Virta (2016, 204) ovat todenneet, että tutkimuksissa on saatu aika niukasti näyttöä siitä, että nämä arviointiratkaisut itsessään tuottaisivat aiempaa parempia oppimistuloksia. Sen sijaan niillä voi olla myönteisiä vaikutuksia epäsuorasti sitä kautta, että oppilaiden opiskelumotivaatiota lisää, kun he voivat olla itse aktiivisia, pohtia omaa oppimistaan ja keskustella siitä opettajan kanssa.

Arviointi on monin tavoin eettinen kysymys. Arvioinnin eettisyys liittyy etenkin sen luotettavuuteen, valideuteen ja vaikutuksiin. Edellä jo viitattiin lyhyesti siihen, että arviointiin voi vaikuttaa tekijöitä, jotka eivät liity varsinaisesti oppilaan osaamiseen tietyssä oppiaineessa, mutta näkyvät positiivisella tavalla oppilaan käyttäytymisessä oppitunnilla. Ulospäin suuntautunut ja kommunikaatiotaitoinen oppilas voi vaikuttaa osaavammalta kuin itse asiassa on. Myös esimerkiksi oppilaan sukupuoli ja etnisyys saattavat vaikuttaa arviointiin opettajan sitä tiedostamatta. (Klapp Lekholm 2010.) Valдитеetti koskee sitä, että arviointi kohdistuu todella siihen, mitä tietoja ja taitoja opiskelun tavoitteena on, ei siihen, mitä voidaan helpoimmin mitata. Jos arvioinnin oppiainevalдитеetti heikkenee, eli se ei koske vaikkapa yhteiskuntaopin tavoitteena olevia yhteiskunnallisen ajattelun valmiuksia, oppilaat eivät saa sellaista palautetta kansalaisina kasvamisesta kuin heillä opetussuunnitelman mukaan on oikeus saada. Vaikutukset puolestaan koskevat sitä, mitä arviointituloksilla tehdään ja mihin niitä käytetään. Tähän liittyy muun muassa, miten oppilaille avataan arvioinnin tehtävää, toteutusta ja arviointituloksen merkitystä. Oppilailla voi olla arvioinnista aika kapea käsitys ja joskus oppilas voi kokea, että häntä arvioidaan henkilönä, vaikka se ei ole arvioinnin tarkoitus. Opettajan on tärkeää auttaa oppilaita tulkitsemaan arviointia siinä pedagogisen ohjauksen kehityksessä, johon se ensisijaisesti kuuluu.

## ARVIOINNIN KRITEREISTÄ JA VÄLINEISTÄ

Yhteiskuntaopissa, kuten muillakin tiedonaloilla, perustietojen osaaminen on tarpeen, mutta on ongelmallista, jos niiden arviointi synnyttää oppilaan mielessä käsityksen, että tieto on vain ulkoa muistettavia faktoja. Tietojen ohella yhteiskuntaopissa korostetaan myös taitoja, ja keskeisinä yhteiskuntaopin taitoina pidetään nykyisin, että oppilas osaa seurata yhteiskunnallisia asioita, hankkia niitä koskevaa tietoa ja esittää niistä perusteltuja mielipiteitä. Kokee

ovat yleinen ja monesti käyttökelpoinen arvioinnin väline, mutta taitojen arviointiin ne soveltuvat huonosti. Esimerkiksi yhteiskuntaa koskevan tiedon hankkimisen ja sen pätevyyden punnitsemisen taitoa voidaan arvioida vain siten, että oppilaalla on tilaisuus etsiä lähteitä, hakea niistä tietoja sekä vertailla ja arvioida niitä joillakin kriteereillä. Tämä ei ole perinteisessä kirjallisessa kokeessa mahdollista, vaan siihen vaaditaan muita arvioinnin työvälineitä. Yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen käytön autenttinen arviointi (Virta 1999, 32–57) voi kohdistua esimerkiksi siihen, miten oppilas toimii hankkiessaan tietoa ja käsitellessään ajankohtaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä. Tällaisten tehtävien suorittaminen on luontevaa projektityönä, jossa ei ole samanlaisia tehtävän suorituspaikkaa ja -aikaa koskevia rajoitteita kuin perinteisissä kokeissa. Kokeissa myös tietotekniikka voi tarjota uudenlaisia mahdollisuuksia siihen, miten voidaan arvioida merkityksellisen yhteiskunnallisen tiedon hakemista ja kriittistä arviointia sekä muita ongelmanratkaisutaitoja. (Ks. Ouakrim-Soivio 2016, 153–156.)

Suomessa koeformaatin asettamia rajoituksia yhteiskuntaopin opetuksessa ja oppimisessa on tarkasteltu ylioppilastutkinnon yhteiskuntaopin kokeen osalta (Ahvenisto ym. 2013). Kun kartoitettiin, mitä yhteiskuntaopin opetussuunnitelman perusteissa tavoitteina mainittuja taitoja ylioppilaskokeet ovat pyrkineet mittaamaan, havaittiin, että joitakin taitoja on mitattu usein ja toisia ei juuri lainkaan. Analyysin kohteena oli koetehtävissä kysyttyjen taitojen ja opetussuunnitelman perusteiden taitotavoitteiden vastaavuus. Tehtävät kohdentuivat heikosti ja epäsuorasti kokelaan kykyyn hankkia ajankohtaista tietoa lähteistä, käyttää kansalaisyhteiskunnan tarjoamia vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia ja luoda perusteltuja näkemyksiä yhteiskunnallisista ja taloudellisista kysymyksistä. Tämä ei ole yllättävää: tiettyyn tilaan ja aikaan sidottu paperille kirjoitettava koe ei käytännössä salli noiden taitojen arviointia. Tutkijoiden mukaan kuitenkin tavoite ”ymmärtää yhteiskunnan olemus historiallisen kehityksen tuloksena” jäi sekin koetehtävissä paljolti sivuun, eikä tilastoaineistojen kriittisen tarkastelun taitoja myöskään varsinaisesti kysytty. Tehtävät kohdentuivat lähinnä yhteiskuntajärjestelmän ja talouselämän perusteiden tuntemiseen sekä talouden ja yhteiskunnan käsitteiden hallitsemiseen, mikä on tietenkin yksi keskeinen tavoitekenttä yhteiskuntaopin opetussuunnitelmassa. Tehtävät edellyttivät yleensä muistamista, ymmärtämistä, soveltamista ja erittelyä. Korkeatasoisimmat kognitiiviset prosessit arviointi ja luominen jäivät tehtävissä sen sijaan sivummalle. Tutkijoiden löytämät viinoutumat koetehtäväaineistossa saattavat kertoa koetradition vaikutuksesta mutta myös siitä, että opetussuunnitelman perusteissa yhteiskuntaopin taitotavoitteet ovat olleet väljät ja niiden ohjausvaikutus kokeeseen siten heikko. (Ahvenisto ym. 2013.)

Vertailukohtana voidaan todeta, että ruotsalaisten lukion opettajien yhteiskuntaopin kokeita tutkineen Christina Odenstadin (2010) mukaan eri-

laisten koetehtävätyyppien suosio yhteiskuntaopin kokeissa on vaihdellut ja eri tyyppejä on sovellettu eri tavalla oppiaineen eri sisältöalueilla. Esimerkiksi taloustiedossa käytettiin suhteellisen usein analyysitehtäviä. Lukion yleissivistävillä linjoilla opettajat käyttivät monipuolisempia ja haastavampia tehtäviä kuin lukion ammatillisilla linjoilla, missä kysyttiin enemmän suppeita faktakysymyksiä. Tobias Jansson (2011) on havainnut, että Ruotsissa lukion yhteiskuntaopin kokeissa 50–90 prosenttia tehtävistä käsittelee faktojen ja käsitteiden osaamista ja muistamista. Odenstadin ja Janssonin tutkimuksissa lukiolaiset toivoivat muistamispainotteisia tehtäviä. Se saattaa johtua siitä, että he ovat tottuneet sellaisiin tehtäviin ja kokevat hallitsevansa ne parhaiten (Jansson 2011).

Jansson ja Odenstad muistuttavat kuitenkin, että heidän tutkimansa yhteiskuntaopin opettajat käyttävät todennäköisesti muitakin arviointivälineitä kuin kirjallisia kokeita. Lisäksi saattaa olla, että opettaja edellyttää näennäisesti vain muistamista vaativassa koetehtävässä myös korkeampien kognitiivisten tasojen prosessointia ja että oppilaat tietävät tämän (Jansson 2011). Suuret erot eri kysymystyyppien käytössä opettajien välillä viittaavat yhtä kaikki siihen, että opetussuunnitelman taitotavoitteita tulkitaan Ruotsissa eri lukioissa eri tavalla ja oppilaita siten myös opetetaan eri tavalla.

Eri maissa on erilaisia ratkaisuja siinä, millä tavoin oppimisen arvioinnissa käytetään välineenä laajoja valtakunnallisia kokeita, standardoituja oppimissaavutustestejä tai kriteeriperusteista arviointia opetussuunnitelmien perusteiden nojalla (ks. Ouakrim-Soivio 2013a). Suomessa kriteeriperusteinen arviointi on ollut osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita jo vuodesta 2004 lähtien, mutta sekä 2004 että 2014 perusteissa arviointikriteerit on määritelty vain yhdelle arvosanalle, jonka pohjalta opettajien tulee asettaa kriteerinsä muille arvosanoille. Lukion opetussuunnitelman perusteissa vuosilta 2003 ja 2015 ei ole asetettu arviointikriteerejä lainkaan. Najat Ouakrim-Soivio (2016, 73–75) onkin katsonut, että suomalaisessa yleissivistävässä koulussa arviointi on osin kriteeriperusteista ja osin suhteellista, toisin sanoen sellaista, jossa oppilaiden suorituksia verrataan arvioinnissa paitsi ennalta asetettuihin kriteereihin, myös toisiinsa. Selkeämpi ja johdonmukaisempi kriteeriperustaisuus olisi toivottava kehityssuunta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on esitetty arviointikriteerit kahteen yhteiskuntaopin opintojen vaiheeseen, nivelvaiheeseen vuosiluokkien 4–6 jälkeen ja päättöarviointiin, joka yhteiskuntaopissa usein tehdään 9. luokalla. Ensiksi mainitut kriteerit ovat hyvää osaamista kuvaavalle arvosanalle (8) tai sanalliselle arvioinnille, päättöarvioinnin kriteerit hyvää osaamista kuvaavalle arvosanalle (8). Vuoden 2004 perusteissa yhteiskuntaopin kriteerit koskivat yhteiskunnallisen tiedon hankkimisen, ymmärtämisen ja käyttämisen taitoja. Vuoden 2014 perusteissa ne on jaettu kolmeen osa-alueeseen:

- yhteiskunnassa tarvittavien tietojen sekä taitojen omaksuminen ja yhteiskunnallinen ymmärrys
- yhteiskunnallisen tiedon käyttäminen ja soveltaminen
- merkitys, arvot ja asenteet.

Viimeksi mainittu alue koskee oppilaan eettisen arviointikyvyn ja yhteiskunnallisen kiinnostuksen kehittymistä. Tuo osa-alue ei ole oppilaan yhteiskuntaopin arvosanan muodostumisen perusteena, mutta oppilaan tulee pohtia alueen tavoitteisiin liittyviä kokemuksiaan osana itsearviointia. (POPS 2014, 262, 421.) Arvioinnissa katsotaan oppilaan osaamista laajana kokonaisuutena, joten jos oppilaan osaaminen joidenkin tavoitteiden osalta ei täytä kriteereissä kuvattua tasoa, sitä voi kompensoida jonkin toisen tavoitteen kohdalla osoitettu kriteerit ylittävä osaaminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kiinnittää paljon huomiota opintojen aikaiseen monipuoliseen arviointiin ja siihen, että se on juuri formatiivista, oppilaan oppimista ohjaavaa ja opiskelutapoja kehittävää palautetta. Sen tehtävä on ohjata ja kannustaa opiskelua ja tukea oppimista sekä edistää itse- ja vertaisarvioinnin taitoja (POPS 2014, 49–51). Kannustamisen näkökulmasta on paikallaan ottaa huomioon oppilaan lähtökohdat ja edellytykset, mutta samalla oppilaan tulee saada realistinen kuva osaamisestaan. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhteiskuntaoppisakin ala- ja yläkoulun nivelvaiheen arvioinnin ja päättöarvioinnin tulee nojata annettuihin kriteereihin. Opettajan on syytä pitää kriteerien antama ohjeistus mielessään myös silloin, kun hän antaa kannustavaa palautetta oppilaalle. Silloin oppilaalle opintojen aikana muodostuva käsitys omasta osaamisesta vastaa kriteerien mukaisen arvioinnin todennäköistä lopputulosta. Opetussuunnitelmassa teoroitetaan koulun velvollisuutta huolehtia siitä, että oppilaat ja heidän huoltajansa ovat tietoisia niin tavoitteista, arviointiperusteista ja päättöarvioinnin kriteereistä kuin oppilaiden edistymisestä ja työskentelystä opintojen kuluessa (POPS 2014, 47, 53–54). Siten toimien koulu voi paremmin välttää tilanteen, jossa päättöarvioinnin tulos tuottaa oppilaille ja huoltajille epämieluisia yllätyksiä. Opettajan antama dokumentoitu palaute palvelee oppilasta ja opettajaa ja myös vanhempia oppilaan opiskelun pitkäjänteisessä tukemisessa. Lisäksi sen avulla opettaja voi tukevammin perustella tekemänsä arviointiratkaisut. Nykyisin opettajien odotetaan aiempaa enemmän dokumentoivan palautteitaan ja arviointejaan, on kuitenkin olennaista muistaa, että jatkuva arviointi on vain yksi osa opettajan työtä eikä siihen käytettävää aikaa ole järkevää liittää ylen määrin.

Opetushallituksen yhteiskuntaopin osaamisen arvioinnissa vuonna 2011 havaittiin, että eri kouluissa opiskelevilla, mutta samalla osaamisen tasolla

olevilla oppilailla oli kovin erilaisia yhteiskuntaopin arvosanoja. Koulukoh-  
taisesti oppilaiden yhteiskuntaopin arvosanat ja arvioinnin tulokset olivat  
hyvin linjassa keskenään, mutta koulujen välillä sen sijaan oli suuria eroja  
siinä, miten yhteiskuntaopin arvosana vastasi oppilaiden tulosta Opetushal-  
lituksen arvioinnissa. Ilmiö tunnetaan myös muiden aineiden arvioinneista,  
mutta yhteiskuntaopissa se oli erityisen selvä, ja edellä mainitut koulujen erot  
olivat esimerkiksi historian vastaavaan arviointiin verrattuna suuremmat.  
(Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012.) Osin selitys lieenee se, että opettajat seu-  
raavat aikaisemmin käytettyä ja heille koulu- tai opettajankoulutusajoilta tut-  
tua suhteellisen arvioinnin periaatetta, jossa oppilaiden suorituksia verrattiin  
toisiinsa ja arvosanat lähestyivät jonkinlaista normaalijakaumaa. Siten yhteis-  
kuntaopin arvioinnissa keskimäärin vaatimattomasti menestyneissä kouluis-  
sa arvosanat olivat suhteellisen korkeita, hyvin menestyneissä kouluissa taas  
matalia. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012; Ouakrim-Soivio 2016, 75–76.)  
Tuolloisissa opetussuunnitelman perusteissa yhteiskuntaopin arviointikritee-  
rit olivat lisäksi hyvin väljät, joten opettajien saattoi olla senkin vuoksi vaikeaa  
asettaa arvosteluasteikkoa samalla tavalla (Löfström 2012).

Koulujen eroja arviointikriteerien tulkinnassa voidaan yrittää pienen-  
tää tarjoamalla kouluille valmiita arviointivälineitä. Suomessa Opetushalli-  
tus tavoitteli tätä 1990-luvulla perustamalla koepankin, joka sisälsi valmiita  
koetehtäviä, mutta koulut eivät juuri käyttäneet pankkia, ja sen merkitys jäi  
vähäiseksi. (Rantala 2012.) Toinen keino pienentää kriteerien tulkintaeroja  
on tarkentaa arviointikriteerejä, ja perusopetuksen opetussuunnitelmien uu-  
simmissa perusteissa on näin tehtykin. On kuitenkin huomattava, että kritee-  
rien tarkentaminen voi huonosti toteutettuna johtaa siihen, että muotoillaan  
helposti mitattavia ja kapeita oppimistavoitteita, joissa ei oteta huomioon  
oppiaineen tietoteoreettisia perusteita ja tiedon luonnetta. Yhteiskuntaopis-  
sa on luontevaa mitata tietoja ja taitoja esseiden kaltaisilla tuottamistehtävillä  
lukiossa ja myös perusopetuksen yläluokilla. Esseiden arvioinnissa ei voida  
päästä samankaltaiseen yksiselitteisyyteen kuin fysiikan laskujen tai kielen  
sanakokeen arvostelussa. Esseiden arviointikriteerit on toki silti syytä pyrkiä  
laatimaan niin selkeiksi, että oppilaiden arviointi toteutuisi mahdollisimman  
oikeudenmukaisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Yhteiskuntaopissa osaamisen  
operationalisointi luontevasti mitattaviksi suoritteiksi on kuitenkin usein  
vaikeaa oppiaineen kansalaiskasvatuksellisen luonteen vuoksi: monet kansa-  
laisen tärkeät valmiudet ovat moniulotteisia ja tulevat esiin pitkäkestoisessa  
toiminnassa.

Ylioppilastutkinnolla on Suomessa suuri merkitys lukion päättökokeena,  
joka osaltaan konkretisoi lukion opetussuunnitelman perusteiden määräyksiä  
opetuksen sisällöstä ja tavoitteista. Ylioppilaskokeet laaditaan siltä pohjalta,  
että niiden tulee mitata, miten lukion opetussuunnitelmassa mainitut tiedot ja  
taidot on saavutettu. Koetehtäviä ei siis laadita oppikirjojen sisällön pohjalta.

Esimerkiksi yhteiskuntaopin koetehtävät ovat vaikutusvaltainen tulkinta siitä, miten lukion opetussuunnitelman perusteiden kuvaus yhteiskuntaopin sisällöstä ja tavoitteista olisi ymmärrettävä. Ylioppilastutkinnon kokeilla voi periaatteessa olla edellä kuvatun kaltainen kielteinen *backwash*-vaikutus lukion opetukseen, mutta jos kokeet laaditaan oppiaineen omaa tiedonalaluonnetta painottaen, ohjausvaikutus voi olla myönteinen ja suunnata opiskelijoiden huomiota yhteiskuntaopin olennaisimpiin piirteisiin. Kokeiden laatijoilla on siten suuri vastuu. Yhteiskuntaopissa se on ollut sikäli erityinen, että yhteiskuntaopilla ei historian ”pikkuveljenä” ollut vahvaa omaa profilia, kun siitä tuli itsenäinen oppiaine 2000-luvun alussa. Ylioppilastutkinnon yhteiskuntaopin kokeiden tehtävät loivat silloin osaltaan yhteiskuntaopin tieto- ja taitotavoitteiden uutta tulkintatraditiota. (Ahvenisto ym. 2013; Löfström ym. 2010; Salmenkivi 2013.)

Valtakunnallisilla kokeilla voi siis olla koulujen opetuksen kannalta sekä myönteisiä että kielteisiä heijastusvaikutuksia. Kun Ruotsissa järjestettiin ensimmäinen historian kansallinen, joskin otospohjainen koe perusopetuksen 9. luokalle vuonna 2013, osa opettajista pelkäsi sen rajoittavan historian opetuksen pedagogisten ratkaisujen monipuolisuutta ja johtavan siihen, että opettajat ja oppilaat jatkossa valmentautuvat vain kansallisiin kokeisiin. Kuitenkin palautteessa 75–80 prosenttia kokeen toteutukseen ja vastausten arviointiin osallistuneista opettajista katsoi, että opettajien keskustelu oppimisesta oli lisääntynyt ja arviointia varten järjestetyt työpajat olivat auttaneet heitä tulkitsemaan opetussuunnitelmaa, niiden taitovaatimuksia ja tasokuvauksia (Eliasson ym. 2015, 180). Hyvin toteutettuina valtakunnalliset kokeet voivat siis edistää pedagogisesti ja didaktisesti tärkeitä tavoitteita.

Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti muutamien arviointivälineiden käyttöön liittyviä periaatteellisia seikkoja.

Kun halutaan arvioida oppilaan tietoja ja taitoja monipuolisesti, voidaan käyttää arvioinnin pohjana portfoliota. Se voi sisältää monia erityyppisiä suorituksia, esimerkiksi erilaisia tiedonhaku-, analyysi-, vertailu- ja arviointitehtäviä, joita oppilas tekee osin oppitunnilla, osin kotona, osin yksin tai osin yhdessä toisten kanssa. Sture Långström ja Arja Virta (2016, 205–206) ovat antaneet esimerkkejä tehtävistä, joita voi luontevasti sisältyä yhteiskuntaopin portfolioon:

- kuvien, taulukoiden ja graafien tulkintatehtävät
- raportit ja koosteet jostain aiheesta tiedotusvälineiden pohjalta
- yhteiskuntaeettisen teeman tarkastelutehtävä

- kiistanalaisen aiheen tarkastelu vastakkaisia kantoja edustavien lähteiden pohjalta
- tiedonhaku esimerkiksi tekemällä haastatteluja
- yleisönosastokirjeen laatiminen tai iskusanojen keksiminen jostain ajankohtaisesta kysymyksestä.

Luetteloon voidaan lisätä vaikkapa videon, (pila)piirroksen tai sarjakuvan laatiminen ajankohtaisesta yhteiskunnallisesta teemasta, tutkimussuunnitelman laatiminen jonkin ongelman ratkaisemiseksi sekä kirjoista, artikkeleista ja elokuvista tehtävät esittelyt ja arviot. Myös tiivistelmien eli abstraktien laatiminen esimerkiksi kirjoista, artikkeleista ja elokuvista sopivat portfolio-työskentelyyn. Tällaisia tehtävätyyppejä on aiemminkin käytetty vaihtelevassa määrin yhteiskuntaopissa harjoitustehtävinä, ja ne ovat voineet olla osa niin sanottua jatkuvaa näyttöä ja vaikuttaa oppilaan arvosanaan.

Portfolio ei ole vain arvioinnin, vaan myös itsearvioinnin väline, oppilaan instrumentti oman opiskeluprosessinsa ohjaamisessa. Siinä voi olla oppilaan pohdintaa esimerkiksi omista tavoitteistaan, ajattelustaan ja näiden muutoksista. Portfolion luonne muuttuu hiukan sen mukaan, mikä sen ensisijainen käyttötarkoitus on, ja portfolioita jaotellaan vastaavasti eri tyypeihin. Työportfolio on opintojen aikana syntyvä muistiinpanojen, harjoitusten ja muun aineiston kokonaisuus. Näyteportfolio on työportfolioista kerätty valikoima korkeatasoisia töitä, joilla oppilas haluaa osoittaa osaamisensa. Jos oppilas taas haluaa osoittaa, miten hänen taitonsa ja ajattelunsa ovat kehittyneet, hän valikoi aineistoa opintojensa eri vaiheista eräänlaiseksi oppimisportfolioksi. (Niikko 2000; Jeskanen 2012, 27–31.)

Portfolio saattaa arviointivälineenä vaatia enemmän aikaa kuin vaikkapa perinteinen koe, sillä oppilaan olisi hyvä saada palautetta suorituksistaan ja mahdollisista muista pohdinnoistaan jo opintojakson aikana, kun portfolioita rakennetaan. Portfoliossa olevien erityyppisten suoritusten arvioinnille tulee myös laatia kriteerit, varsinkin jos portfolioa käytetään oppilasarvostelun pohjana. Saattaa tosin olla vaikeaa muodostaa selviä yhteismitallisia kriteereitä, koska portfolion eräs ajatus on myös tukea oppilaiden yksilöllistä kehitystä. Portfolio voi siten saada hyvin moninaisia muotoja. Toisaalta opettajan ja oppilaan aika ei ehkä realistisesti riitä siihen, että portfoliotyöskentely olisi jatkuvaa, mutta se on käyttökelpoinen lisä tarjolla olevassa arviointivälineistössä. (Ks. Virta 1999, 58–60.)

Kokeet ovat perinteisesti olleet keskeinen arviointiväline kouluopetuksessa. Ne ovat kuitenkin vain yksi mahdollisuus arviointivälineiden joukossa, niillä on rajoitteensa mutta myös etunsa. Rajoite on ennen kaikkea se, että koe tehdään yleensä lyhyessä ajassa tietyssä paikassa ja vailla vuorovaikutusta

toisten kanssa. Kuitenkin esimerkiksi yhteiskuntaopin opetuksen eräät tavoitteet ovat sellaisia, että niiden saavuttaminen voidaan osoittaa oikeastaan vain suorituksilla, jotka vievät enemmän aikaa kuin koe ja vaativat vuorovaikutusta koulua laajemmalti. Tämä koskee vaikkapa tavoitetta ohjata oppilas ”laajentamaan yhteiskunnallisia näkemyksiään, osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun sekä käyttämään mediataitojaan ja tietojaan yhteiskunnasta omien käsitystensä muodostamisessa ja kansalaisena toimimisessa” (POPS 2014, 419). Tieto- ja viestintätekniikan avulla voidaan ylittää tämä rajoite joiltain osin. Koe on toisaalta työekonominen arviointiväline oppilaan ja opettajan kannalta: se on nopea suorittaa ja nopea arvostella. Kirjallisten kokeiden ja portfolioiden lisäksi oppilaan tietoja ja taitoja voidaan arvioida suullisesti. Tämä on harkinnan arvoinen ratkaisu erityisesti silloin, kun oppilaan kyky ilmaista itseään kirjallisesti on ikätasoon nähden kehittymätön.

Kokeessa on syytä olla monipuolisesti erilaisia tehtävätyyppejä siten, että oppilasta pyydetään suorittamaan eritasoisia kognitiivisia prosesseja. Yksinkertaisimmillaan kyseessä on asioiden muistaminen ja selostaminen, vaativampi tehtävä puolestaan edellyttää esimerkiksi vertailua, päättelmistä ja selittämistä. Vielä vaativammissa tehtävissä oppilaan tulee soveltaa tietojaan, analysoida ja arvioida. Yhteiskuntaopin kokeessa on luontevaa käyttää aineistotehtäviä, ja tällöin aineisto voi olla tekstiä tai kuvia (esim. karttoja, piirroksia, diagrammeja), joita tulkitaan. Usein on mielekästä asettaa tehtävään aineistoa, jotka esittävät samasta aiheesta erilaisia tai suorastaan vastakkaisia näkemyksiä. Tällöin oppilaan tulee pohtia aineistojen erilaisia taustoja, tavoitteita ja käyttöjä sekä vertailla ristiriitaisten näkemysten uskottavuutta. Tämä on yhteiskunnallisen lukutaidon ydinsisältöä. Suomessa tehdyt tutkimukset osoittavat, että lukioikäisilläkin nuorilla on vaikeuksia vertailla kriittisesti keskenään ristiriitaisia tulkintoja esittäviä historiallisia lähteitä ja tehdä niistä päätelmiä (Rantala & van den Berg 2015). Kysymys siitä, päteeekö tämä myös nykyistä poliittista ja taloudellista elämää kuvaavien lähteiden käsittelyyn, kaipaasi tutkimusta.

Esseemuotoisten tehtävävastausten arvioinnissa ja arvostelussa – tapahduupa se sitten numeroilla tai sanallisesti – opettaja operoi monella eri ulottuvuudella. Yksi ulottuvuus on vastauksessa esitettyjen tietojen pätevyys. Sen rinnalla on kuitenkin olennaista myös vastauksessa välittyvän ajattelun loogisuus, analyttisyys ja taito soveltaa tietoja ja ajatella asioita kriittisesti useasta eri näkökulmasta (ks. myös Virta 1995). Oheisessa taulukossa on ryhmitelty arvioinnin ulottuvuudet kolmeen lohkoon ja kuvattu, millaisia piirteitä tyydyttävissä, hyvissä ja kiitettävissä tehtävävastauksissa on kussakin lohkossa.

Taulukko soveltuu yhteiskuntaopin lisäksi luontevasti historian oppiaineeseen.



	Hylätty	Tyydyttävä	Hyvä	Kiitettävä
Tietojen oikeellisuus ja olennaisuus; käsitteellinen täsmällisyys	Ei lainkaan tehtävässä edellytettyä tietoa. Tehtävä on ymmärretty virheellisesti.	Niukkasisältöinen tai sisältää paljolti epäolennaisuuksia. Käsitteiden kovin puutteellista hallintaa. Vastaa vain osittain tehtävään.	Verraten täsmällistä ja tehtävään hyvin kohdentuvaa tietoa. Käsitteiden hyvää hallintaa.	Täsmällistä tietojen ja käsitteiden hallintaa. Olennaista ja aiheen kannalta mielekkäästi rajattuja tietoja.
Analyytisyys, loogisuus, perustelevuus	Jäsentymätön, sekava. Väitteet vailla perustelua.	Niukasti perusteita esitetyille väitteille. Heikosti erittelevää aiheen tarkastelua. Luettelomainen tai epäselvä rakenne.	Väitteille verraten hyviä perusteluita. Aiheen tarkastelu johdonmukainen vaikka paikoitellen puutteita. Joitakin osin analyttinen.	Hyvin analyttinen yleisote. Väitteillä hyvät perustelut ja aiheen tarkastelu johdonmukaista ja argumentoivaa.
Kriittisyys, moniperspektiivisyys, kyky arvioida ja soveltaa tietoja	Ei minkäänlaisia (lähde)kriittisiä huomioita eikä järkiperustaista tietojen arviointia tai soveltamista. Ei merkkejä eri vaihtoehtojen pohdintakyvystä.	Heikkoja merkkejä lähdekriittisyydestä. Joitain satunnaisia heikkoja merkkejä eri näkökulmien ja tulkinnallisuuden pohdinnasta. Kyky soveltaa tietoja on heikosti havaittava.	Paikoitellen hyvää (lähde)kriittistä pohdintaa ja hyviä tulkintoja. Joitain hyviä esimerkkejä moniperspektiivistä otetta edustavasta ajattelusta. Joitain merkkejä tietojen arviointikyvystä ja soveltamiskyvystä.	Terävä ja oivaltava (lähde)kriittinen ote. Moniperspektiivistä punnittua pohdintaa. Tietojen arviointia ja soveltamista monin paikoin.

*Esseevastausten arvioinnissa merkitykselliset ulottuvuudet ja eritasoisten vastausten piirteet (Löfström 2016b).*

Usean eritasoisen tehtävän muodostamassa kokeessa jotkut tehtävät ovat perustason tehtäviä ja niihin todennäköisesti useimmat vastaavat hyvin, toiset tehtävät taas ovat vaativia ja niihin tulee vähemmän hyviä vastauksia. Tällöin koe kokonaisuudessaan erottelee oppilaita osaamisen mukaan, vaikka joissain yksittäisissä tehtävissä ei olisi juuri hajontaa vastausten laadussa. Opettajan ei useinkaan liene mahdollista kokeilla yksittäisten tehtävien tai kokeen erottelevuutta, vaan hän joutuu luottamaan paljolti kokemustietoonsa ja arvioimaan ratkaisujaan jälkikäteen. On myös mahdollista, että yksittäisen luokan koetulokset ovat kauttaaltaan erittäin hyvät tai toisaalta hyvin heikot. Tällöin koe on saattanut olla liian helppo tai liian vaikea, mutta voi myös olla, että oppilaiden tiedot ja taidot vain ovat niin hyvät tai vastaavasti heikot, että tuloksissa ei ole hajontaa. Kriteeriperustaisen arvioinnin kehityksessä ei periaatteessa ole mahdotonta, että koko luokka saa vaikkapa kiitettävän arvosanan yhteiskun-

taopissa. Jos oppilaat tiettyjen kriteerien mukaan osaavat tavoitteeksi asetetut tiedot ja taidot erinomaisesti, olisi epäoikeudenmukaista olla palkitsematta siitä asianmukaisesti.

Portfolion tarkastelun yhteydessä viitattiin oppilaan itsearviointiin. Itsearviointi ja itsearviointitaitojen kehittäminen on viime vuosina nostettu entistä enemmän esiin esimerkiksi opetussuunnitelmassa, joissa näiden rinnalla esiintyy myös vertaisarviointi (mm. POPS 2014, 47–50). Itse- ja vertaisarvioinnissa on olennaista pyrkiä tukemaan oppilaan kehittymistä siten, että oppilas itse ohjaisi itseään, opiskeluaan ja oppimistaan, eritteli omaa ja muiden toimintaa opiskelutilanteessa sekä antaisi ja ottaisi vastaan vertaispalautetta. Arvioinnin kohde on siis oppilaan toiminta ja toimintavalmiudet ja osin näihin liittyvät asenteetkin, mutta ei hänen persoonansa. Tämän seikan korostaminen oppilaille on tärkeää, jotta arvioinnissa ei kajottaisi oppilaan henkilöön, jolloin se helposti vaikuttaisi oppilaan itsetuntoon vahingollisesti. Itse- ja vertaisarvioinnin harjoitteluun oppilaiden kanssa kannattaa siksi käyttää aikaa. (Ouakrim-Soivio 2016, 84–89.)

Itsearvioinnin muotoja ovat muun muassa portfoliot, arviointi- ja palauttekeskustelut sekä kirjalliset itsearvioinnit (Ouakrim-Soivio 2016, 86–87). Jälkimmäiset soveltuvat toki vertaisarviointiinkin, sillä kun oppilaat siinä – yleensä pienryhmissä – antavat ja saavat palautetta toisiltaan, he lähes väistämättä vertaavat ja suhteuttavat myös omaa toimintaansa toisten toimintaan. Siinä mielessä vertaisarviointiin kietoutuu läheisesti itsearvioinnin elementti. Vertaisarviointi myös tukee itsearviointia siksi, että etenkin nuoremmat oppilaat saattavat osata arvioida toveriaan helpommin kuin itseään (ks. Ouakrim-Soivio 2016, 85). Vertaisarvioinnista oppilas saa ikään kuin peilin myös oman toimintansa tarkasteluun.

Hedelmällisiä kysymyksiä oppilaiden pohdittavaksi itse- ja vertaisarvioinnissa ovat muun muassa seuraavat:

- Mitä tavoitteita minulla oli opintojen alussa? Mitkä niistä toteutuivat parhaiten ja missä jäin kauas tavoitteistani? Miten voisin edistää viimeksi mainittuja tavoitteita jatkossa?
- Mikä oli itselleni helppoa/vaikeaa oppia ja miksi?
- Miten vahvuuteni näkyivät työskentelyssäni ja mitä kykyjäni voisin kehittää lisää?
- Millainen rooli minulla oli ryhmäni työskentelyssä ja missä asioissa osasin tukea ryhmän toimintaa parhaiten?

- Millaisia vahvuuksia työryhmäni jäsenillä oli yhteisessä työskentelyssämme?
- Millä tavoin työtehtävät jaettiin ryhmässä ja olisiko ne voitu jakaa myös jotenkin toisin? Miten ja miksi?
- Miten ryhmä voisi työskennellä seuraavalla kerralla vielä paremmin, jos sillä olisi saman tyyppinen yhteinen tehtävä?

Kuten kysymyksistä nähdään, itse- ja vertaisarviointi voidaan kohdentaa varsinaisiin suorituksiin ja niiden kautta oppilaan osaamiseen, ja toisaalta omaan sekä tovereiden työskentelyyn ja työskentelyn kehyksiin. Arvioinnissa käytetään monesti lomakkeita, joissa on monivalintakysymyksiä, mutta on tärkeää, että itse- ja vertaisarvioinnissa ei tyydytä vain keräämään täytettyjä kyselylomakkeita. Itse- ja vertaisarviointi ohjaavat oppilaita kohti omien opiskelu- ja työtapojen ja ajattelun parempaa ymmärtämistä. Siksi avoimet kysymykset ja niihin annettujen vastausten tarkastelu yhdessä oppilaan kanssa ovat olennaisen tärkeitä.

Itsearviointi ja vertaisarviointi voivat olla osaltaan oppilasarvostelun perusta eli yksi arvosanan muodostumisen osatekijä. Niissä tulee silloin olla kriteerit, joiden mukaan oppilas arvioi omaa ja toisten toimintaa ja suorituksia opintojen aikaisissa tehtävissä. Kriteerien pohjana ovat tavoitteet, jotka on asetettu ja konkretisoitu opintojen alussa ja joita on hyvä kerrata opintojen aikana, jotta oppilailla on realistinen perusta tehdä oikeudenmukaisia ja osuvia arvioita. Myös kriteerit on tietenkin syytä muotoilla sen opintojakson alussa, jossa itse- tai vertaisarviointia käytetään. Kriteerien laadinnassa oppilaiden rooli olisi tärkeä, sillä kriteerien samoin kuin tavoitteiden pohdinta on myös tilaisuus hahmottaa, millaisia konkreettisia asioita opiskelutehtävissä on tarkoitus tavoitella ja miten niiden saavuttamisen voi havaita tai todentaa. Kriteerien laatimisessa apuna voi olla esimerkitapauksia. (Ks. Mikkonen ym.2013; Orsmond ym. 2002; Ouakrim-Soivio 2016, 88–89; Virta 1999, 67–70.)

# LUKU IV

## OPETUKSEN TYÖTAVAT YHTEISKUNNALLISESSA OPPIMISESSA JA OPETUKSESSA

### OPETUKSEN TYÖTAPOJEN RYHMITTELYJÄ

Työtapa tai opetusmenetelmä on käsite, joka viittaa tapaan toteuttaa opetus ja tukea oppilaiden oppimisprosesseja. Työtapa ja opetusmenetelmä ei ole itsetarkoitus, vaan keskeistä on sen käyttämisen tavoite ja toiminnan taustalla oleva periaate. Opetussuunnitelman tavoitteet suuntaavat työtapojen valintaa. Yhteistoiminnallisia, osallistavia ja tutkimuksellisia työtapoja käytetään, jotta opitaan – tietojen lisäksi – yhteistyötä, vaikuttamista ja tutkimuksellisen orientaation alkeita. Työtappaa valitessa on siis olennaista miettiä, millaiseen oppimiseen työtapa liittyy ja miten se voi tukea oppilaiden laaja-alaisen valmiuksien kehittymistä. Opettajan tulee valita työtapoja, jotka ovat omiaan kehittämään opetussuunnitelmassa mainittuja oppilaiden ajattelun ja toiminnan taitoja. Työtavan valinta perustuu paitsi opetuksen tavoitteisiin myös oppilaiden ikään, taitoihin ja motivaatioon. Usein joudutaan tekemään kompromisseja ja sovittamaan yhteen erilaisia tavoitteita, myös sosiaalisia ja eettisiä tavoitteita.

Yhteiskunnallisen opetuksen työtapojen ja työskentelytekniikoiden kirjo on suuri, ja niistä on mahdoton esittää tyhjentävää luetteloa. Yhteiskuntaopissa voidaan soveltaa samoja työtapoja kuin muissakin oppiaineissa, kuten esimerkiksi tutkivaa ja yhteistoiminnallista oppimista, mutta oppiaineen luonne antaa työskentelylle oman sävynsä. Seuraavassa esitellään keskeisiä työskentelyperiaatteita ja niihin perustuvia työmuotoja.

Didaktiikan oppikirjoissa on perinteisesti jaoteltu työtapoja kiinnittämällä huomiota työtapojen sosiaalimuotoon ja rakenteeseen, eli siihen, onko kyse yksilöllisestä työstä, pienryhmätyöskentelystä vai opettajajohtoisesta opetuksesta (Jyrhämä ym. 2016, 93–98). Jaottelu on yhä toimiva, joskin tietotekniikka ja uudet mediat ovat tuoneet lisää mahdollisuuksia opiskelun eri muotoihin. Luokkahuoneen ja koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuva opiskelu on entistä tärkeämpi osa kouluopetusta, yhteiskuntaopin opetus mukaan lukien.

Opetuksen työtavoissa toiminnallisuutta ja oppilaiden aktiivointia pidetään nykyään tärkeänä, ja yleisesti ottaen se onkin oppimisprosesseissa eduksi. Opettajan on silti syytä miettiä, minkälainen toiminnallisuus olisi milloinkin

hedelmällistä, ja milloin oppilaan on perusteltua olla lähinnä vastaanottajan roolissa. Merkityksellinen oppiminen voi olla kuitenkin yhdistelmä toiminnallisuutta ja vastaanottamista, eikä kaikki toiminnallisuus välttämättä edistä oppilaan taitojen kehittymistä. Keskeistä on, että valitut työtavat tukevat oppilaan kognitiivisia valmiuksia ja auttavat häntä ymmärtämään ja kriittisesti arvioimaan yhteiskunnallisia kysymyksiä sekä hankkimaan niistä itsenäisesti tietoa eri kanavia hyödyntäen. Tärkeää on myös oppilaan harjaantuminen ilmaisemaan käsityksiään yhteiskunnallisista asioista eri kanavia käyttäen ja perustelevaan näkemyksensä. Tämä liittyy osaltaan juuri yhteiskunnallisen monilukutaidon ja medialukutaidon vahvistamiseen. Työtapojen valinnalla voidaan myös pyrkiä tukemaan oppilaan valmiuksia osallistua ja hankkia demokraattisen toiminnan valmiuksia yhteiskuntaelämää varten, kuten kiinnostusta seurata ajankohtaisia kysymyksiä. Sture Långström ja Arja Virta (2016, 139) ovat yhteiskuntaopin didaktiikan kirjassaan esittäneet opetuksen työtapojen valinnan avuksi asetelman, jossa työtavat voivat tukea yhtä tai useampaa seuraavista yhteiskuntaopin opetuksen tavoittelemista tärkeistä asioista: tieteellinen, analyyttinen tapa toimia, kyky esittää ajatuksiaan, ja kyky osallistua (demokraattinen kompetenssi). Työtavoista vaikkapa väittelyt, roolipelit ja simulaatiot tukevat etenkin kahta viimeksi mainittua, opintokäynnit ja SWOT- ja argumenttianalyysiharjoitukset taas varsinkin ensimmäistä ja kolmatta tavoitetta.

Ian Davies (2012, 37) on myös jäsentänyt opetuksessa huomioon otettavia keskeisiä periaatteita, jotka nivELYTvät tiiviisti yhteiskunnalliseen ja kansalaiskasvatukseen. Periaatteet ja niiden sovellusesimerkit käytännön opetuksen tasolla ovat seuraavat:

- aktiivisuus, toiminnallisuus (*learning by doing* -periaate)
- interaktiivisuus, vuorovaikutteisuus (keskustelu ja väittely)
- relevanssi (keskittyminen aitoihin yhteiskuntaelämän kysymyksiin)
- kriittisyys (lasten ja nuorten itsenäisen ajattelun rohkaiseminen)
- yhteistoiminnallisuus (yhteistyötaitojen oppiminen)
- osallistaminen (oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa oppimiseensa).

Saksalainen yhteiskunnallisen opetuksen tutkija Sibylle Reinhardt (2005) on esittänyt näkemyksiä yhteiskunnallisen opetuksen ja etenkin poliittisen kasvatuksen (*politische Bildung*) ainedidaktisista näkökulmista. Kustakin näkökulmasta on seuraavassa kuvattu sen keskeinen ajatus ja mainittu siihen

luontevasti liittyvät työskentelytavat. Näkökulmat toki liukuvat lähekkäin eikä niiden välillä ole tiukkaa rajaa.

**Konfliktinäkökulma.** Demokratiaan kuuluvat erimielisyydet ja kiistely, ja kiistat houkuttelevat henkilökohtaisiin kannanottoihin. Olennaista on ensin eritellä, miten konfliktin aihe voidaan jäsentää, sitten oppilaat voivat muodostaa kantansa siitä ja asettua käsittelemään konfliktia vaikkapa väittelyn tai roolipelin avulla. Lopuksi on tärkeää pohtia, mihin laajempaan kehykseen tuo konflikti voidaan liittää. Oppilailta edellytetään tällöin nimenomaan yhteiskuntaoppillista otetta ja tietämystä. Keskeisiä kysymyksiä oppilaiden käsiteltäväksi ovat vaikkapa: Kuka kamppailee ketä vastaan? Mitä kamppailu koskee? Mitä keinoja eri osapuolilla on vaikuttaa asiaan? Millaisia intressejä kamppailun osapuolilla on? Mitä liittolaissuhteita heillä on eli kuka tukee tai vastustaa ketä? Ketkä ovat mukana ratkaisemassa kiistaa? Millaisia vaikutuksia erilaisilla ratkaisumalleilla on? Mitä motiiveja ja intressejä eri osapuolten esittämien argumenttien taustalla on? Millainen historiallinen tausta konfliktilla on, ja miksi se saattaa olla tärkeä tietää? Minkä väestöryhmän ihmisoikeuksia kiista ehkä koskettaa? Reinhardtin esimerkki näkökulman käytöstä lukion yhteiskuntaopin opetuksessa on kauppojen aukioloaikoja koskenut kiista. Se oli koko Saksassa iso yhteiskunnallinen konflikti, mutta opetukseen soveltuvia tapauksia voi löytyä myös paikallisyhteisöstä, kuten Reinhardtin toinen esimerkki kiistasta autottoman vyöhykkeen perustamisesta eräällä paikkakunnalla.

**Ongelmanratkaisunäkökulma.** Demokraattisessa päätöksenteossa pyritään yleensä ratkaisemaan jokin kansalaisia askarruttava ongelma. Tämä näkökulma sivuaa yllä olevaa konfliktinäkökulmaa, mutta keskiössä on lähinnä se, että saadaan muotoiltua ratkaisuehdotuksia ongelmaan, kun taas konfliktinäkökulmassa opiskellaan lähinnä vastakkaisasettelun dynamiikkaa. Ongelmanratkaisuprojektissa on luontevaa tarjota oppilaiden työstettäväksi seuraavia kysymyksiä: Miten ongelman voi esittää tiiviisti? Missä yhteydessä ja minkä vuoksi ongelma on tullut esiin? Minkä kansalaisryhmien intressejä ja asemaa asia koskettaa? Millaiset ratkaisut ovat ajateltavissa, ja millaisia vaikutuksia ja merkityksiä niillä on eri väestöryhmille? Mihin ratkaisuun oppilaat tai luokka päätyvät? Reinhardtin käyttämä esimerkki on viime aikoina monissa Länsi-Euroopan maissa vilkkaasti keskusteltu kysymys, miten suhtautua uskonnollisiksi tunnuksiksi tulkittujen päähineiden käyttöön julkisilla paikoilla. Teema sopisi käsiteltäväksi tietenkin myös konfliktinäkökulmasta, ongelmanratkaisunäkökulmassa keskiössä on kuitenkin juuri rakentavien ratkaisuehdotusten etsiminen ja muotoileminen.

**Toimintänäkökulma.** Kansalaisen kyky poliittiseen toimintaan ja osallistumiseen on yhteiskunnallisen opetuksen eräs tärkeä päämäärä. Kansalaisilla on usein toive saada aikaan muutos ja halu toimia sen hyväksi. Toiminnassa on olennaista kommunikaatio ja yhteistyö. Reinhardtin esimerkki on erään luokaluokan projekti sen edistämiseksi, että poliittisia väkivallantekoja koskevia rangaistuksia muutettaisiin ankarammiksi. Taustalla oli erään turvanpaikanhakijan kuolemaan johtanut pahoinpitely. Luokasta osa sorvasi lainopillisen asiantuntijan avulla uutta lakitekstiä, yksi ryhmä paneutui lainsäätämisprosessiin, yksi ryhmä lähetti kirjeitä poliittisille päätöksentekijöille, ja yksi ryhmä toteutti asiaa koskevan mielipidetiedustelun. Ryhmät kokoontuivat sitten esittelemään tuloksiaan ja keskustelemaan, oltiin yhä sitä mieltä, että lainsäädäntöä tulisi tiukentaa. Yhteisesti muodostetun kannan perusteella lähetettiin vielä kirjelmä lainsäätäjille. Reinhardtin toinen esimerkki on alakoululaisten aloite, jossa he ottivat viranomaisiin ja päättäjiin yhteyttä ja vaativat, että paikallisliikenteen aikataulut olisi sovitettava paremmin koulujen alkamis- ja päättymisaikoihin. Kummassakin näissä tapauksessa työtapanä oli projekti.

**Tapausnäkökulma.** Usein ilmiön ymmärtämiseksi on hyödyllistä ottaa tarkasteluun yksittäistapaus, kuten henkilö, liikeyritys tai sanomalehti. Reinhardtin esimerkki on erään aikakauslehden reportaasin pohjalta tehty *case study*. Reportaasissa kerrottiin erään perheen asunto- ja työtilanteesta. Oppilaat tutustuivat perheen asemaan ja sen jäsenen ajatuksiin ja yrittivät katsoa maailmaa heidän silmillään. He pyrkivät sitten tiivistämään, millainen perheen ja sen eri jäsenten tilanne on. Sen jälkeen tarkastelu siirrettiin yleiselle tasolle ja mietittiin, millaiset toimenpiteet olisivat mahdollisia ja tarpeellisia sen tyyppisissä tapauksissa (vrt. ongelmanratkaisu). Toinen Reinhardtin esimerkki on kuviteltu tapaus erään nuoren ja hänen perheensä välisestä konfliktista (vrt. konflikti), jossa oppilaat pohtivat, millaiset ratkaisut olisivat siinä oikeudellisesti ajateltavissa. On tärkeää, että tarkasteltavat tapaukset ovat todellisia tai todenkaltaisia, jotta niiden merkityksellisyys arkielämälle näyttäytyy oppilaille selvemmin. Media ja kaunokirjallisuus tarjoavat tällaiseen yhteiskunnalliseen opetukseen sopivaa aineistoa runsaasti.

**Tulevaisuusnäkökulma.** Kansalaisten toiminta ja poliittinen päätöksenteko tähyää aina tulevaisuuteen, ja tänään tehtävillä ratkaisuilla on kaus ulottuvia seurauksia. Kansalaisten on tärkeää osata hahmottaa seurauksia ja niihin liittyviä mahdollisia laadullisia muutoksia yhteiskunnassa. Tulevaisuuteen katsominen saattaa herättää pelkoja ja toiveita sekä innostaa suunnitelmien laatimiseen. Opetukseen soveltuvia metodeja ovat tässä näkökulmassa skenaarioiden laatiminen ja tulevaisuustyöpajat. Reinhardtin esimerkki skenaariotyöskentelystä on tulevaisuuden auton visiointi. Kyse on yhteisöllisestä toiminnasta ja luokan tulee siten aluksi sopia työpajan toimintasäännöt (ryhmien tehtävät,

aikataulut), sitten annetaan suunnittelun lähtötilanne, asetetaan ja rajataan ongelma. Ryhmien tulee pohtia, ketkä vaikuttavat tulevaisuuden autoilun ehtoihin ja miten, mikä aikaperspektiivi skenaariossa on, ja mitä negatiivisia ja positiivisia kehityskulkuja autoilun tulevaisuuteen saattaa liittyä. Lopuksi ryhmät miettivät, minkälaisia mahdollisuuksia kansalaisilla ja valtioilla on vaikuttaa autoilun tulevaisuuteen. Toisessa esimerkissään Reinhardt kuvaa työpajaa, jonka aiheena on oppilaiden osallistumisen lisääminen ja koulun demokratisoiminen. Aikataulu ja ryhmien työnjako on tärkeää sopia edeltä. Moderaattori on tarpeellinen, mutta hän ei varsinaisesti ohjaa ryhmiä. Aluksi ryhmät listaavat, mitkä ovat kriittisiä kysymyksiä ja ongelmia nykypäivänä, näistä valitaan yksi keskeinen tulevaisuuden haaste tai ongelma. Sen jälkeen on kuvitteluvaihe, mahdollisten tulevaisuuksien ja utopioiden hahmottelu ilman realismin rajoituksia, sitten palataan taas todellisuuteen eli keskustellaan siitä, mikä tuntuu toteutumiskelpoiselta. Tämän pohjalta suunnitellaan seurantaohjelma ja laaditaan suunnitelma tulevia toimenpiteitä, vaikkapa seuraavaa työpajaa, varten.

**Poliittis-moraalinen kannanmuodostus.** Arkielämän kysymykset ovat poliittisia ja moraalisia ja ne herättävät usein vahvoja moraalisia tunteita. Poliittisissa päätöksissä on tärkeää, onko niillä legitimizeetti eli moraalinen oikeutus. Koulussa voidaan pohtia dilemmoja ja harjoitella poliittista päätöksentekoa tästä näkökulmasta. Reinhardtin esimerkki on kuvitteellinen tapaus, jossa likeyrityksen toiminta aiheuttaa ekologista ja terveydellistä haittaa, mutta antaa tehdaspaikkakunnalle myös työtä. Kysymys on siitä, miten yrityksen johtohenkilöt eri rooleissaan arvioivat tilannetta ja mihin ratkaisuun he päätyvät. Voidaanko heidän tuotettaan viedä maahan, jossa sitä on tarkoitus käyttää tuhohyönteisiä, mutta mahdollisesti myös hallitusta vastustavia kapinallisia vastaan? Luokassa rakennetaan ensin lähtötilanne, kerätään toimijoille tarjolla olevat vaihtoehdot ja punnitaan argumentteja eli sitä, mikä puhuu yhden tai toisen vaihtoehdon puolesta, mitkä ovat hyviä perusteita eri kantojen puolesta ja mitkä ehkä eivät. Kun eritellään, mitkä vaihtoehdot ovat parempia kuin toiset ja miksi, voidaan tarkastella myös asia- ja arvonäkökohtia erikseen. Lopulta politisoidaan dilemma eli keskustellaan, mihin poliittis-taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin kehyksiin yksittäisen toimijan ratkaisu liittyy ja mihin se vaikuttaa. Eräs pohdinnan aihe on myös se, voisiko dilemman kehyyksiin vaikuttaa esimerkiksi lainsäädännöllisesti, ja onko se poliittisen säätelyn kohde vai taloudellisen harkinnan asia. Olennaista dilemmaharjoitteissa ei ole niinkään lopputulos, vaikka se onkin kiinnostava, vaan mitä argumentteja tulee esiin keskustelussa ja millaista poliittis-moraalisen harkinnan tasoa ne edustavat.

Reinhardtille yllä mainitut näkökulmat ovat metodeja ja ne luonnehtivat laajemman opetusjakson yleisrakennetta. Lyhyempien opetustuokioiden



rakennetta hän kutsuu interaktioiksi (Reinhardt & Richter 2007). Niitä ovat muun muassa opetuskeskustelu, roolipeli, väittely, talkshow, observointi ja vaalit. Kirjassamme näitä kutsutaan työtavoiksi.

Sibylle Reinhardtin jaottelu muistuttaa myös osaltaan, että työtapojen valinnassa on keskeistä miettiä oppimistavoitteita eli mitä ajattelun ja toiminnan prosesseja, ja mitä yhteiskunnallisen opetuksen päämääriä niiden on tarkoitus palvella.

Eri työtapojen käyttöä peruskoulun yhteiskuntaopissa selvitettiin Opetushallituksen arvioinnissa vuonna 2011. Vastanneista opettajista suurin osa ilmoitti, että yhteiskuntaopin tunneilla seurattiin usein tai lähes aina ajankoh- taisia uutisia, ja noin 70 prosenttia kertoi, että tunneilla harjoiteltiin usein tai lähes aina omien asioiden hoitamiseen liittyviä käytännön taitoja tulevaisuut- ta varten. Yhteiskunnallisen osallistumisen harjoittelu sen sijaan oli harvinais- ta: kaksi kolmasosaa opettajista ilmoitti, että sitä harjoiteltiin vain joskus tai ei lainkaan. Opettajat arvioivat oppilaita useammin, että opetuksessa käytet- tiin vuorovaikutteisia työtapoja. Oppilaat eivät siis mielestään ole aina opis- kelutapahtumassa aktiivisessa roolissa, vaikka opettaja niin saattaisi mieltää. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 37–40.) Opettajan kannattaakin miettiä, tarjoaako hän oppilailleen aidosti avoimia valinnan ja toiminnan mahdolli- suuksia vai onko hän käsikirjoittanut opetustapahtuman vaiheet ja ongelman- asettelut niin, että oppilaiden tehtäväksi jää lopulta vain seurata tiettyä polkua ja päätyä tiettyihin lopputuloksiin. Myös opettajan kannalta on antoisaa, jos oppilaat päätyvät muuhun vastaukseen, kuin opettaja odottaa, sillä hän voi saada uusia oivalluksia ja kehittää opetustaan sen pohjalta, miten oppilaat ker- tovat päätyneensä tuohon vastaukseen.

## ERÄITÄ YHTEISKUNTAOPIN OPETUKSEN TYÖTAPOJA

### *Argumentti- ja argumentaatioanalyysi*

On tärkeää harjaannuttaa oppilaat lukemaan kriittisesti yhteiskunnallisia tekstejä ja muodostamaan perusteluja omille näkemyksilleen yhteiskunnal- lisista kysymyksistä. Argumenttianalyysi ja laajempia kokonaisuuksia tarkas- televa argumentaatioanalyysi on siinä hyvä väline. Puhumme seuraavassa ly- hyesti vain argumenttianalyysistä. Se on lähestymistapa, jota voidaan soveltaa eri työmuodoissa kirjallisesti ja suullisesti, niin yksilö- kuin pienryhmätyö- kentelyssä. Argumenttianalyysia on totuttu pitämään äidinkielen opetuksen työtapana, mutta nykyään korostetaan, että kaikkien aineiden opiskelussa on

kielellisiä haasteita, ja monilukutaitoon kuuluu juuri eri tiedonalojen omien kielellisten erityispiirteiden ymmärtäminen. Argumenttianalyysi on keskeinen osa yhteiskunnallista oppimista, sillä se auttaa ymmärtämään valtaa ja vaikuttamista ilmiöinä ja vaikuttamaan myös itse argumentoinnin keinoin. Se sopiikin hyvin keinoksi ajankohtaisten yhteiskunnallisten kysymysten ja maailman tapahtumien seuraamiseen. Argumenttianalyysin harjoituksissa tarkastelun kohteena voivat olla erityyppiset yhteiskunnallisia asioita käsittelevät tekstit, muun muassa television puheohjelmat, vaaliväittelyt, mainokset, sanomalehtiartikkelit, mielipidekirjoitukset ja sosiaalisen median keskustelut. Oppilaat voivat analysoida esimerkiksi sitä, miten yritetään vaikuttaa johonkin kohderyhmään, vaikkapa houkutella kuluttajia ostamaan tiettyjä tuotteita.

Argumenttianalyysissa voidaan etsiä vastauksia esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin:

- Mikä on tekstin keskeinen väite?
- Millaisia perusteluita väitteelle esitetään?
- Miten argumenttia rakennetaan tekstissä?
- Mitä julkilausumattomia väitteitä ja oletuksia tekstissä on?
- Esitetäänkö tekstissä varauksia tai vaihtoehtoja?
- Mitä taustatietoja lukija (kuulija, katsoja) saa?

Analyysissa voidaan kirjata, perustellaanko väitteitä esimerkiksi tutkimusten, lakien, etiikan, yleisen mielipiteen vai omien kokemusten ja uskomusten avulla. Väittelyissä ja keskusteluissa saatetaan samoillakin perusteluilla tukea vastakkaisia näkökantoja, mikä kriittisen kansalaisen on hyvä osata huomata. Analyysimalleja on useita, muun muassa Stephen Toulminin malli, jossa argumentista identifioidaan väite (*claim*), sen oikeutukset (*warrant*), lähtötiedot (*data*), oikeutuksen taustatuki (*backing*), määreet (*qualifiers*), sekä vastatodisteluohdot ja varaukset (*rebuttals, reservations*) (Toulmin 2015, 129–136). Tällaisen mallin avulla voidaan purkaa argumentteja, tutkia niiden heikkouksia ja selkeyttää, miten argumentaatio etenee (Bergström & Boréus 2000; Kurki & Tomperi 2011, 50–57; Kakkuri-Knuuttila 2013). Analyysissa puretaan siis teksti pienempiin osiin, ja sen pohjalta arvioidaan, miten siinä esitetty väite saa tai ei saa tukea kirjoittajan tai puhujan esittämistä muista seikoista.

Argumenttianalyysissa oppilaat voidaan tutustuttaa myös retoriikan peruskäsitteisiin ja siihen, miten kommunikoidaan retorisesti tehokkaasti. Eräs

peruskäsite on *logos*. Tekstin *logos* on se, miten väitteissä nojaututaan järkeen, logiikkaan ja tosiasioihin. Toinen peruskäsite on *eetos*, joka tarkoittaa puhujan tai kirjoittajan uskottavuuteen, esimerkiksi kokemukseen tai joihinkin ominaisuuksiin, vetoamista väitteiden tueksi. Kolmas retoriikan peruskäsite *paatos*, viittaa siihen, että puhuja tai kirjoittaja vetoaa yleisönsä tunteisiin ja koettaa nostattaa esimerkiksi pelkoa tai vihaa. Asiaproosassa nojataan lähinnä logokseen, mutta paatos ja *eetos* ovat usein mukana keskusteltaessa yhteiskunnallisista kysymyksistä. Tämä voidaan nähdä analysoimalla vaikkapa vaali- ja eduskuntakeskusteluja, joiden otteita löytyy esimerkiksi internetistä. Sosiaalisessa mediassa on nykyisin tavallista, että yhteiskunnallisista asioista puhutaan ensi sijassa henkilökohtaisella ja tunnetasolla, kun taas loogiset ja asiaperusteet ovat toissijaisia. Argumenttianalyyseissa on hyvä harjaannuttaa oppilaat tunnistamaan, mitä tosiasioita väitteiden tukena on, mitä sisäisiä ristiriitoja, kehäpäätelmiä, virheellisiä analogioita, liioitteluja ja kärjistyksiä argumentoinnissa on, ja millaisin keinoin yleisöön pyritään vaikuttamaan.

Argumenttianalyysi sopii harjoitukseksi, kun käsitellään ristiriitaisia ja monitahoisia kysymyksiä, joista oppilaillakin saattaa olla erilaisia näkemyksiä. Oppilaiden on hyvä harjaantua arvioimaan kriittisesti yksioikoisia vastauksia, joita julkisuudessa monesti annetaan yhteiskunnallisiin ja siten aina väistämättä arvolutautuneisiin kysymyksiin. Oppilaita on myös syytä totuttaa muodostamaan perusteluja eli käyttämään itse argumentointitekniikkaa.

### **Argumenttianalyysein harjoitus**

Etsi internetistä tiedotusvälineissä esitettyjä tai niiden uutisoimia väitteitä seuraavista aiheista:

Maahanmuuton taloudelliset vaikutukset (esim. väite ”maahanmuuttajat aiheuttavat yhteiskunnalle enemmän kustannuksia kuin tuottavat hyötyä”). Suomen jäsenyys Pohjois-Atlantin puolustusliitto NATO:ssa (esim. väite ”Suomen liittyminen NATO:on lisäisi Suomen turvallisuutta siihen verrattuna, että Suomi yhä pysyy puolustusliiton ulkopuolella”).

Erittele, miten väitteet on oikeutettu, mitä taustatukea perusteille on esitetty, mitä varauksia tai torjuntia argumentissa on tehty, ja millaisia määrein tai tarkennuksin argumenttia on esimerkiksi pehmennetty tai kärjistetty. Pohdi, mitä heikkouksia tai vahvistamista kaipaavia kohtia väitteeseen johtavassa argumentaatiossa on ja miten niitä voitaisiin, mikäli mahdollista, tukevoittaa tai korjata.

## Väittely

Väittely on antiikin filosofeilta kuten Sokrateelta ja Aristoteleelta periytyvä ajattelun ja puhumisen taito. Sitä käyttivät roomalaiset kaunopuhujat ja keskiajan skolastikot, ja katolisten maiden jesuiittakouluissa 1600–1700-luvuilla väittelytekniikoita hiottiin opinnoissa ahkerasti. Väittelyperinne nuutui välillä ja säilyi vain lähinnä yliopistojen seminaareissa ja väitöstilaisuuksissa, mutta nytemmin se on palannut taas kouluihin opetus- ja työtavaksi. Nykyinen väittelyn koreografia on perustaltaan edelleen sama kuin antiikissa ja keskiajalla. (Ks. Kurki & Tomperi 2011.)

Kouluopetuksessa väittely mielletään yleensä enemmän järjestetyksi erityistilanteeksi kuin perustyötavaksi. Väittely ei ole muusta työskentelystä irrallinen työmuoto, sillä olennaista on myös työskentely ennen väittelyä. Väittely edellyttää tiedon hankintaa, analyysia ja soveltamista. Aiheena olevaan asiaan on perehdyttävä hyvin, jotta siitä voi esittää väitteitä ja siihen voi nähdä eri lähestymistapoja. Väittely on oppimista tukeva työtapana, sillä siinä oppilaan tulee osata perustella näkökantansa, nähdä sen heikkoudet ja ne vasta-argumenttien aukot, joihin voi tarttua. Väittelyn avulla oppilas voi harjoitella ajattelemaan loogisesti ja tekemään päätelmiä. Lisäksi väittelyssä opitaan kommunikointia ja ongelmanratkaisua, ja siinä tapauksessa, että väittely on joukkueiden välistä, oppilaat harjaantuvat myös yhteistoiminnallisuuteen. Väittelyssä voidaan siis oppia monia keskeisiä demokraattisessa osallistumisessa tarvittavia valmiuksia. Väittely työtapana voi tosin suosia temperamentiltaan ulospäin suuntautuneita ja sanavalmiita oppilaita. Sen vuoksi on hyvä muistaa, että kansalaisen ei tarvitse olla taiturillinen puhuja ja väittelijä ollakseen osallistuva ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen.

Väittelymalleja on useita. Niitä ovat muun muassa traditionaalinen väittely, ristikuulustelu ja parlamentaarinen väittely (Kurki & Tomperi 2011). Esimerkiksi traditionaalisessa väittelyssä on kaksi joukkuetta, joista toinen puolustaa ja toinen vastustaa aiheeksi otettua väitettä. Tavallisesti joukkueissa on 2–4 jäsentä. Joukkueet valmistautuvat väittelyyn ja suunnittelevat puheenvuoronsa. Itse väittelyssä ne koettavat perustella vakuuttavasti oman kantansa ja samalla osoittaa vastapuolen kannan epäuskottavaksi tai vääräksi. Puheenvuorojen pituus ja esittämisjärjestys sovitaan ennalta siten, että puheenvuorot siirtyvät eri osapuolilta ja henkilöiltä toiselle vuorotellen ja tasapuolisesti. Väittelyn alussa ja lopussa kumpikin osapuoli voi esittää laajemman kokoavan puheenvuoron. Monesti jotkut väittelijät ottavat hallitsevan roolin, mikä on kokonaisuudelle haitaksi, ja siksi jokin sääntö puheenvuorojen käytöstä on hyödyksi. Väittelyssä on myös tärkeää olla puheenjohtaja, joka seuraa sääntöjen noudattamista ja ajankäyttöä. Väittely on tässä muodossa tavallaan kilpailuasetelma: kumpikin joukkue pyrkii voittoon. Se ei kuitenkaan ole riitaa tai intämistä, vaan sitä, että punnitaan perusteluja vastakkaisten kantojen puo-

lesta ja kokeillaan samalla myös retorisia keinoja oman asian edistämisessä. Väittely voidaan järjestää myös kahden oppilaan välisenä joukkueiden sijasta.

Väittelijä tai väittelyjoukkue voi valmistautua esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla:

- Mitä haluamme sanoa asiasta?
- Mistä saamme väitteelle tukea: auktoriteeteilta, yleisestä mielipiteestä, mediasta, tilastoista, tieteestä?
- Mitkä ovat vahvoja ja uskottavia perusteluja?
- Mitkä ovat oman näkökantamme heikkouksia?
- Mikä on vastapuolen väite, miten se todennäköisesti perustelee väitteensä, ja miten perustelua voidaan horjuttaa?

Mikä tahansa puhuminen ei ole väittelyä, vaan väittely on perusteluja, näkökohtien kehittelyä, vastauksia esitettyyn kritiikkiin ja vastahuomautuksia toisen osapuolen näkökohtiin. Väittelyssä pyritään esittämään asiat selvästi ja vakuuttavasti. Tärkeitä näkökohtia väittelijän huomioon otettavaksi ovat tällöin muun muassa seuraavat:

- määritellään keskeiset käsitteet
- kuvataan väittelyn kohteena olevan asian ydin
- hahmotetaan asiakokonaisuus loogisesti
- etsitään aiheena olevalle ilmiölle vertailukohtia
- etsitään asiaan liittyvää empiiristä tukea, kuten tilastoja ja lainauksia
- pyritään havainnollisuuteen ja konkreettisuuteen.

Väittelyissä harjoitellaan ensi sijassa järkipärisen argumentoinnin taitoa, joka on arvokas kansalaiskasvatuksen päämäärä. Yhteiskunnallisiin kiistoihin liittyvät myös tunnelatauksia, ja siksi yksinomaan järkisyihin vetoamalla niissä ei

saada läpi omia näkemyksiä eikä taivutettua muita omalle kannalle. On siis hyvä osata vedota myös yleisön tunteisiin, omaan uskottavuuteen ja auktoriteettiin, ja tietenkin tunnistaa, milloin vastapuoli käyttää näitä samoja keinoja hyväkseen.

Jos väittely on samalla kilpailu, voittajan ratkaisee tuomaristo, jolla on puheenjohtaja ja mahdollisesti sihteeri. Tuomaristossa voi olla oppilaita, opettajia tai ulkopuolisia asiantuntijoita. Tuomaristo voi käyttää ratkaisussaan esimerkiksi seuraavia kriteereitä:

- Kuinka hyvin osanottajat hahmottivat kokonaisuuden?
- Kuinka hyvin väittelyn aihe ymmärrettiin?
- Kuinka asiallisia joukkueiden esittämät näkemykset olivat?
- Kuinka monipuolisesti joukkueet perustelivat kantojaan?
- Kuinka vakuuttavasti joukkueet perustelivat näkemyksiään?
- Kuinka onnistuneesti joukkueet vastasivat toistensa vastaväitteisiin?
- Kuinka monipuolisesti joukkueet käyttivät retoriikan eri keinoja?
- Kuinka onnistuneesti joukkueet ottivat yleisön huomioon?
- Kuinka hyvin joukkueet noudattivat väittelyn sääntöjä?

Klassisen väittelyn kilpailullisuus voi joissakin tapauksissa olla haitaksi oppilaiden keskinäisille suhteille, siksi sääntöjen noudattaminen ja väittelyn harjoitusluonteen ymmärtäminen on tärkeää. On teroitettava, että väittelyssä ei sovi esittää loukkaavia tai halventavia näkemyksiä vastapuolesta.

Demokraattisten kansalaisvalmiuksien kehittymiselle on hyväksi, jos oppilas joutuu joskus väittelyissä puolustamaan myös sellaista mielipidettä, jota hän ei itse kannata. Se voi rikastaa oppilaiden käsityskenttää ja herkistää heidän kykyään asettua toisten ihmisten asemaan. Pareittain tapahtuvan väittelyn kulku voi siten olla sellainen, että osapuolet vaihtavat roolia väittelyn aikana seuraavan ohjeen mukaisesti (Johnson & Johnson 1993).

Tutustu pariisi kanssa teille esitettyyn kysymykseen. Muodostakaa sekä puoltavia että kiistäviä argumentteja vastaukseksi esitettyyn kysymykseen. Esitellää toiselle parille oma puoltava tai kieltävä kantanne kysymykseen.

Keskustelkaa toisen parin kanssa ja puolustakaa omaa kantaanne. Kääntäkää näkökulma ja argumentoikaa vastakkaisen näkökulman puolesta. Tehkää synteesi ja integroikaa parhaat perusteet yhtenäiseksi kannaksenne.

On havaittu, että näin toteutetussa väittelyssä osanottajat kokevat erityisen vaikeaksi vaiheen, jossa heidän on omaksuttava aiemmalle näkökannalleen vastakkainen kanta ja puolustettava sitä. Kun heidän ajattelunsa asettuu väittelyn alkuvaiheessa tiettyyn asentoon ja he alkavat sitoutua tiettyihin asia- ja arvoperusteluihin, niistä on vaikea yltäkkiä irrottautua. Osanottajat ovat kuitenkin jälkeensä arvelleet, että harjoitus on saanut heidät kenties ymmärtämään paremmin vastakkaisia mielipiteitä ja erilaisia ihmisiä. (Lim 2014.) Säännöllinen väittelyn harjoittelu lisää mahdollisuuksia, että tuollainen valmius kehittyä ja syvenee pysyvämmäksi asennoitumistavaksi.

Jotkut yhteiskunnalliset teemat voivat tuntua liian tulenaroilta väittelyä varten, mutta hyvin pohjustettu ja säännöiltään selvä väittely puheenjohtajan ohjauksessa voi olla hedelmällinen keino käsitellä myös niitä. Väittelyharjoitusten kaltaisia kokemuksia voi syntyä myös harjoituksissa, joissa eritellään ja arvioidaan tosielämän poliittisia väittelyitä.

Väittelyn sijasta voidaan rakentaa myös kilpailuasetelma, jossa eri joukkueet saavat taustatietoa tietyistä aiheista ja tehtävänä on pohtia sen eri puolia sekä ratkaista siihen liittyvä yhteiskunnallinen ongelma. Joukkueet muodostavat kantansa ja perustelevat sen yleisölle, ja tuomaristo lopulta arvioi, mikä kanta sen mielestä on vakuuttavin.

### *Simulaatio, roolipeli ja draama*

Simulaatio, roolipeli ja draama ovat monessa suhteessa samankaltaisia opetuksen työtapoja. Pedagogisessa teoriakirjallisuudessa niitä käsitelläänkin usein rinnakkain samassa yhteydessä (mm. Krain & Shadle 2006; Shaw 2010; Stroessner ym. 2009; Wheeler 2006). Englanninkielisessä teoriakirjallisuudessa simulaation ja roolipelin nimityksinä ovat esiintyneet *role-based simulation*, *simulation*, *role-play*, *role-play exercise* ja *role-playing game*. Suomessa pedagogisen roolipelin käsitteessä voitosta pelaamisen elementti ei yleensä ole vahvasti läsnä siten kuin käsitteessä *role-playing game*. Suomalaisessa kirjallisuudessa on esiintynyt myös käsite roolileikki, mutta se ei ole ollut kovin yleinen. Tutkijoiden keskuudessa konsensus käsitteiden simulaatio ja roolipeli sisällöstä on ajan myötä laajentunut, mutta käsitteitä käytetään yhä usein myös osin päällekkäin.

Sekä roolipelissä että simulaatiossa osanottajat toimivat todenkaltaisesti tilanteessa, mutta roolipelissä osanottajille asetetaan väljemmät toimintatavat ja tavoitteet kuin simulaatiossa. Roolipelin toteutuksessa osanottajien

interaktiot voivat yleensä saada moninaisempia muotoja kuin simulaatiossa, jossa näiden interaktioiden, esimerkiksi valtioiden välisten rauhanneuvotte-luiden, eri vaiheet ja toimenpiteet on ohjeistettu jo ennalta yksityiskohtaisem-min. (Ks. Krain & Shadle 2006.) Toisaalta voidaan esittää, että simulaatiossa tyypillisesti on mukana roolipelaamisen elementti (Wheeler 2006). Sikäli si-mulaation ja roolipelin jyrkkä erottaminen toisistaan ei ole aina luontevaa.

Simulaatiossa ja roolipelissä opiskelijat osallistuvat erilaisissa rooleissa prosessiin, jossa heidän on edistettävä jotain asiaa tai ratkaistava jokin on-gelma. Simuloitava kohtaamistilanne saattaa olla esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokous, oikeudenkäynti, kunnanvaltuuston kokous, hal-litusneuvottelu, työnantajan ja lakossa olevien työntekijöiden neuvottelu tai sanomalehden toimituskunnan aamupalaveri. Käsiteltävänä oleva asiakysy-mys voi olla vaikkapa kunnan investoinnit asukkaiden palveluihin, Euroopan keskuspankin korkopäätös, uuden hallituksen kokoonpano, Israelin ja pales-tiinalaisten konfliktin ratkaisu tai lehden etusivun koostaminen eri uutisvaih-toehdoista.

Olennaista simulaatioissa ja roolipeleissä on, että niissä imitoidaan rea-a-limaailman tapahtumia ja toimijoiden ajattelua. Päämääränä on kokemuk-sellinen oppiminen: opiskelija toimii hetken tiettyssä roolissa ja työstää myö-hemmin siinä ajattelemiaan ajatuksia ja kokemiaan tunteita kanssapelaajien ja opettajan kanssa. Täavoitteena on saavuttaa parempi, omakohtaiseen koke-mukseen nojaava ymmärrys aiheena olevasta ilmiöstä, vaikkapa talouspo-liittisessa päätöksenteossa tai sanomalehtien toimitusten julkaisupäätöksissä vaikuttavista tekijöistä. Samalla opiskelija harjaantuu käymään neuvotteluja, esiintymään, ratkaisemaan ongelmia, arvioimaan kanssapelaajiensa argu-mentteja ja harjoittamaan empatiaa eli asettumaan toisten toimijoiden ase-maan. (Rantala 2017.) Yhteiskunnallisen kasvatuksen kannalta kiinnostava havainto erään pedagogisen historiallisen roolipelin pelaamisen vaikutuk-sista on myös, että pelissä saatu oivallus omien vaikutusmahdollisuuksien rajallisuudesta elämässä ei vastoin tutkijoiden odotuksia liittynyt itsetunnon heikkenemiseen vai paremminkin hyvään itsetuntoon (Stroessner ym. 2009). Tämän havainnon voidaan ajatella antavan tukea sille, että yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen rohkaisemisen rinnalla on tärkeää auttaa opiskelijoita hah-mottamaan realistisesti vaikuttamismahdollisuuksiaan, jotta kenties joskus vastaantulevat takaiskut vaikuttamisyrityksissä eivät lannista heitä jatkamasta aktiivista kansalaistoimintaa.

Simulaatiossa ja roolipelissä asian ydin ei ole harjoituksen loppuratkaisu sinänsä, vaan se millaisia ratkaisuja osanottajat prosessin aikana tekevät, miksi ja miten he kokevat valintansa. Näitä kysymyksiä on tärkeää työstää simulaati-on ja roolipelin purkuvaiheessa, jotta ymmärrys aiheena olevan ilmiön luon-teesta ja dynamiikasta syvenee. Opiskelijoiden kokemuksissa harjoituksesta voi nousta merkityksellisenä esiin hyvin erilaisia asioita, ja niistä on antoisaa



keskustella purkuvaiheessa, vaikka keskustelun päättäin olisikin jonkin tietyn käsitteellisen näkökulman avaamisessa.

Simulaatioita ja roolipelejä on useimmiten toteutettu luokahuoneympäristössä niin, että oppilaat kohtaavat pelissä kasvokkain. Yhteiskuntaopin opetukseen soveltuvien suomenkielisten simulaatio- ja roolipeliaineistojen aiheet vaihtelevat laajasti muun muassa työtaisteluneuvottelusta oikeudenkäyntiin (Asikainen 2008; Tallgren 2015). Aineistoja ovat tuottaneet esimerkiksi kansalaisjärjestöt, kuten Suomen YK-liitto ([www.ykliitto.fi/malli-yk-koulutukset](http://www.ykliitto.fi/malli-yk-koulutukset)). Samoin viranomaistoimijat ovat tuottaneet materiaaleja, kuten kestävän kehityksen opetuksen roolipeli *Neuvokkaat* alakoulua varten ([www.kkv.fi/opettajalle/kestava-kulutus/oppimateriaalit](http://www.kkv.fi/opettajalle/kestava-kulutus/oppimateriaalit)). Sarah Wheelerin (2006) kokooma luettelo kansainvälisen politiikan yliopisto-opetuksessa käytetyistä simulaatioista sisältää aiheita ja toteutusideoita, jotka soveltuvat monilta osin myös suomalaisen lukio-opetukseen.

Roolipeleissä ja simulaatioissa on paljon variaatiota sen suhteen, kuinka paljon aika- ja henkilöresursseja niiden toteutukseen tarvitaan. Suppeimmillaan ne ovat muutaman oppilaan ryhmissä toteutettavia 15–20 minuutin kokonaisuuksia, laajimmillaan usean koulupäivän mittaisia tapahtumia, joihin osallistuu kokonaisia luokkia. Simulaatioita ja roolipelejä voidaan toteuttaa myös sähköisillä oppimisalustoilla. (Niitä koskevista tutkimuksista ks. Devlin-Scherer & Sardone 2010; Russell & Shepherd 2010; Ray ym. 2013.)

Simulaatio ja roolipeli voivat joskus tulla lähelle pedagogista draamaa, ja on vaikea vetää jyrkkää rajaa näiden työtapojen välille. Teoriakirjallisuudessa niitä käsitellään usein rinnakkain samassa yhteydessä, ja kirjallisuudessa esiintyy myös termi *role-playing dramatization* (Krain & Shadle 2006; Heyward 2010). Pedagogisen draaman ohjeet ovat yleensä tarkemmat kuin roolipelin, ja pedagogisessa draamassa fyysisellä toiminnalla (liikkeet, eleet jne.) saattaa myös olla enemmän merkitystä kuin yleensä roolipelissä. Esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestön kehittämä ja Suomen Pakolaisavun suomeksi tuottama *Paossa* on hyvin toiminnallinen harjoitus, jota voidaan pitää pedagogisena draamana, vaikka siihen tavallisesti viitataan rooli- tai liveroolipelinä (esim. <http://www.globalikasvatus.fi/vinkit/4106>).

Draamassa kuten roolipelissä ja simulaatiossa on olennaista, että harjoituksen aikana syntyneet ajatukset ja kokemukset ovat lähtökohtana oppilaiden jatkokeskusteluille ja reflektiolle. Historian opetuksessa on havaittu hedelmälliseksi, että draamassa syntyy empatian kokemuksia eli tuntuma siihen, miltä maailma saattaa näyttää toisenlaisessa sosiaalisessa ja kulttuurisessa tilanteessa elävän ihmisen kannalta (Pitkänen 2008). Yhteiskuntaopin teemoja koskevissa draamoissa on sama potentiaali, jos henkilöiden sosiaaliset lähtökohdat, arvot ja päämäärät käsitellään tavalla, joka se on omiaan tuottamaan heissä erilaisia tulkintoja yhteiskunnasta ja siten myös jännitteitä heidän välillään (ks. Laakso 2004). Pedagogisen draaman eräs tärkeä tavoite

on juuri tutkia, miten ihmiset toimivat yhteiskunnallisissa ongelma- ja ristiriitatilanteissa ja millaisia ajatuksia ja tunteita nuo tilanteet heissä herättävät. Hahmojen välille ”käsikirjoitetut” jännitteet eivät välttämättä aina realisoitu samalla tavalla, sillä harjoituksen toteutus on ainutkertainen. Olennaista on, että purkukeskustelussa (loppukoonnissa) kuitenkin eritellään, miksi tilanteet kehittyivät niin kuin kehittyivät, ja mitä ajatuksia ja tunteita henkilöillä oli. Se kehittää oppilaiden sosiaalista havainnointikykyä. Draamassa voi olla aineksia, jotka nostattavat hahmoissa esimerkiksi pelon, vihan tai surun tunteita. Erityisesti silloin on hyvä, että draama selvästi julistetaan päättyneeksi ja osallistujat niin sanotusti tulevat ulos roolistaan, ennen kuin purkukeskustelu aloitetaan.

Oppilaat ja opettajat pitävät pedagogista draamaa yleensä antoisana ja motivoivana työtapana. Oppilaan suoriutumista draamassa, simulaatiossa ja roolipelissä voidaan myös arvioida. Opettajat kokevat tosin hankalaksi muodostaa käsitystä esimerkiksi oppilaan yhteiskunnallisesta osaamisesta siltä pohjalta (ks. Möllenborg & Holmberg 2014). Arviointi on luontevaa kohdistaa siihen, miten taitavasti oppilas esimerkiksi reflektoi draamassa tekemiään ratkaisuja ja selittää toisten osanottajien toimintaa ja tapahtumien kulkua (Morris 2001). Tällöin arvioidaan oppilaan kykyä havainnoida, tulkita ja selittää draaman (simulaation, roolipelin) puitteissa esiintyneitä sosiaalisia prosesseja ja soveltaa siinä yhteiskunnallisia tietojaan ja taitojaan.

Suomalaisissa draamatyötapoja esittelevissä yhteiskuntaopin opetuksen aineistoissa on muun muassa työmarkkinoita, kuluttajanoikeuksia ja maanpuolustusta koskevia teemoja, joihin liittyviä kiistakysymyksiä ja valintatilanteita osanottajat rooleissaan keskenään ratkovat. Henkilöinä ovat esimerkiksi myyjä ja ostaja, ryhmä työpaikkaa hakevia erilaisia työnhakijoita ja työpaikan esimies, tai joukko maanpuolustusta eri kannoilta arvioivia henkilöitä, kuten lainsäätäjä, rauhanturvaaja, totaalikieltäytyjä ja ammattisotilas. (Ahvenisto & Kimanen 2012, 71–83.) Asetelmiin on siis rakennettu valmiiksi jännitteitä ja ristikkäisiä näkökulmia, jotka todennäköisemmin synnyttävät erimielisyyksiä ja vastustus- ja liittolaisuushteita. Jos opettaja haluaa rakentaa oman simulaation, roolipelin tai draaman, prosessin vaihteet ovat luontevasti seuraavat: 1) aiheen valinta ja oppimistavoitteen asettaminen, 2) harjoituksen keston asettaminen, 3) osanottajaryhmien sisäisten ja keskinäisten interaktioiden, kuten neuvottelujen ja väittelyiden asetelman suunnittelu, 4) harjoitukseen orientoitumiseksi ja oman roolin omaksumiseksi tarpeellisen aineiston suunnittelu, kuten apukysymykset ja suuntaviivat sille, mitä kukin hahmo yrittää saavuttaa, 5) aikajana, miten harjoitus etenee vaiheesta toiseen (Shaw 2010). Oppilaat voivat olla mukana työssä vaikkapa etsimässä taustamateriaalia eri hahmoja varten, jos hankkeen aikaresurssi sallii.

***Roolipeliharjoitus: hallituksen luottamuslause***

Eduskuntaympäristöön sijoittuvassa roolipelissä voidaan valita aihe, josta käydään väittelyä hallituspuolueiden ja oppositiopuolueiden edustajien välillä ja jossa myös ministerit joutuvat vastaamaan hallinnonalansa kannalta heille esitettyyn kritiikkiin. Lähtökohta on, että opposition mielestä hallitus ja hallituspuolueet eivät ole tehneet oikeita tai riittäviä ratkaisuja puheena olevassa asiassa, ja siksi hallitukselle aiotaan esittää epäluottamuslause. Aihe kannattaa valita siten, että se koskettaa monta eri hallinnonala. Esimerkiksi koulutuskysymykset ovat paitsi kulttuuri-, myös talous- ja työvoima- ja osin sosiaalipoliittisiakin kysymyksiä, ja siten niitä voidaan väittelyssä käsitellä useasta näkökulmasta keskinäistä painoarvoa punniten. Lopussa äänestetään hallituksen luottamuksesta ja käydään purkukeskustelu, jossa pohditaan osanottajien rooleissaan esittämien puheenvuorojen uskottavuutta ja argumentoinnin osuvuutta ja myös osanottajien rooleissaan kokemia tunteita. On realistista muistuttaa, että hallitus Suomen oloissa saa luottamuslauseäänestyksissä hyvin todennäköisesti eduskunnalta aina luottamuslauseen. Roolipelissä pääasia on kuitenkin prosessi ja sen analysointi yhteisesti jälkeenpäin, ei niinkään roolipelin loppuratkaisu sinänsä.

Oppilaille jaetaan roolit siten, että osa esittää oppositiopuolueiden kansanedustajia, osa hallituksen ministereitä ja osa hallituspuolueiden kansanedustajia. Eduskunnan puhemies on tietenkin yksi simulaation hahmoista. Harjoituksen toteutus edellyttää, että oppilaat tuntevat parlamentarismien periaatteen, puolueiden poliittisten linjojen pääpiirteet aiheen kannalta relevanteilta osin, ja valtiopäivien istunnossa noudatetut menettelytavat ja puhettavan. Hallituksen edustajat ja eduskunnan puhemies istuvat muista erillään. Opposiitiopuolueiden kansanedustaja esittää epäluottamuslauseen ja perustelee sen arvostelemalla hallituksen politiikkaa. Pääministeri vastaa tähän, sen jälkeen muut kansanedustajat ja ministerit esittävät vuorollaan lisää näkökohtia joko hallituksen toiminnan kritiikiksi tai puolustukseksi. Lopuksi äänestetään hallituksen luottamuksesta ja käydään purkukeskustelu.

***Keskustelu ja neuvottelu***

Keskustelu on olennainen osa demokraattista osallistumista ja myös luonteva, joskin Suomessa melko niukasti harrastettu yhteiskuntaopin työtapana. Muun muassa Sakari Suutarinen (2007a) on arvostellut suomalaista yhteiskuntaopin opetusta vähäisestä yhteiskunnallisesta keskustelusta. Oppitunneilla toki syntyy keskusteluita spontaanisti, kun oppilaat innostuvat kommentoimaan jotain asiaa ja esittämään siitä kysymyksiä. Opettaja voi ohjata näin käynnistynyttä keskustelua eteenpäin vastakysymyksillä ja uusilla näkökulmilla. Spontaanisti syntyvien keskustelujen avaamia mahdollisuuksia opettajan on tosin vaikea

hyödyntää täysimääräisesti, sillä nämä tilanteet avautuvat nopeasti eikä hän voi olla valmistautunut kaikkiin mahdollisiin keskustelunaiheisiin. Toisin on silloin, kun opetuskeskustelun teema ja lähtökohdat suunnitellaan edeltä ja keskustelu paneutuu pohtimaan tiettyä aihetta ja arvioimaan sitä eri näkökulmista.

Opetuskeskustelussa opitaan sosiaalisia taitoja ja kommunikaatiotaitoja, esimerkiksi keskustelukulttuurin tapoja, toisten kuuntelemista ja omien ajatusten muotoilemista ymmärrettävästi ja selkeästi. Keskustelussa opitaan myös tarkastelemaan asioita eri kannoilta sekä arvioimaan informaatiota ja sen pohjalta tehtyjä tulkintoja kriittisesti. (Liljestrand 2011.) Tomas Englundin (2006) mukaan deliberatiivisten keskustelujen avulla oppilaita voidaan totuttaa demokraattisiin käytäntöihin. Filosofian opetuksen kehittäjä Oscar Brenifier (2010, 45–51) on katsonut, että opetuskeskustelun tärkein periaate on antaa tilaa, ja tämä koskee nimenomaan opettajaa: on tärkeää antaa oppilaille tilaa puhua, kuunnella ja ajatella. Viimeksi mainittu merkitsee myös, että heillä on tilaa ajatella kriittisesti auktoriteeteista ja traditioista. On myös havaittu, että kun oppilaat itse ovat voineet valita yhteiskuntaopin oppitunneille sisällön ja johtaa sitä koskevaa opetuskeskustelua, se on heijastunut siten, että he ovat alkaneet suhtautua vakavammin oppiaineen opiskeluun (Forsberg 2012).

Keskustelun toimivuus oppimistilanteena edellyttää, että oppilailla on tietopohjaa ja materiaalia, jota hyödyntää ja soveltaa keskustelussa. Keskustelu on sinänsä helppo organisoida, mutta jos halutaan kehittää varsinkin oppilaiden osallistumisvalmiuksia, keskustelun suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon oppilasryhmän dynamiikka ja ilmapiiri. Oppilaiden aktiivisuus ohjaa tilanteiden kehittymistä. Opettajalle helpoin ryhmä luokassa on oppilaat, jotka haluavat spontaanisti ilmaista itseään, mutta on nähtävä myös syrjäänvetäytyvät oppilaat, raivattava heille tilaa ja kutsuttava heidät käyttämään sitä (ks. Brenifier 2010, 101–102).

Kokoukset ovat yhteiskunnallisen toiminnan muoto, johon myös useimmat oppilaat osallistuvat elämänsä aikana. Ne ovat osa koulun toimintaa paitsi oppitunneilla, myös esimerkiksi oppilaskunnan hallituksessa. Kokousten järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvien asioiden harjoittelu ei ole vain kokoustekniikan opiskelua sen itsensä vuoksi, vaan demokraattiseen päätöksentekoon kuuluvien periaatteiden omaksumista. Periaatteisiin kuuluu muun muassa se, että kokouskutsu ja esityslista on toimitettu asianosaisille riittävän ajoissa etukäteen, esityslistasta käy ilmi, mistä asioista aiotaan tehdä päätös ja onko niihin päätösehdotus. Periaatteiden noudattaminen on tarpeen, jotta kokouksen päätöksillä olisi legitimitetti ja kokouksen voitaisiin katsoa edustaneen ihmisiä, joiden nimissä se pidetään. Kokoukselle tarvitaan puheenjohtaja ja sihteeri, jotta kokous etenee hallitusti ja päätökset ja keskustelun pääkohdat saadaan kirjattua muistiin. Lisäksi valitaan kaksi kokouksen osan-

ottajaa pöytäkirjan tarkastajiksi. Näin pyritään varmistamaan, että pöytäkirja on sisällöltään virheetön ja vastaa kokouksen kulkua. Menettelyn on tarkoitus lisätä luottamusta siihen, että kokouksen päätökset ovat syntyneet demokraattisessa järjestyksessä.

Kokous- ja neuvotteluharjoitukset voivat antaa oppilaalle idealisoidun kuvan siitä, miten yhteiskunnassa asioita hoidetaan. Tosielämässä kokoukset saattavat olla kaoottisia, epädemokraattisia, riitaisia ja juonittelevia. Kokouksissa esiintyy valta-asetelmia ja hierarkioita ja osallistujilla on tilanteessa eri intressit. Joillekin kokouksen asiat ovat henkilökohtaisesti merkityksellisiä, jotkut ovat kenties paikalla lähinnä virkansa tai tehtävänsä vuoksi. Näitä elementtejä on vaikea saada mukaan simuloituihin kokouksiin ja neuvotteluihin luokkahuoneessa. Analysoitavaksi sopivaa materiaalia voi kuitenkin etsiä vaikkapa internetistä, jossa on muun muassa Suomen eduskunnan istunnoista, kunnanvaltuustojen istunnoista ja vaaliväittelyistä taltioituja videokatkelmia. Usein lienee mahdollista myös järjestää opintokäynti kunnan- tai kaupunginvaltuuston tai eduskunnan istuntoon.

### **Neuvotteluharjoitus**

Lähtökohtana on tilanne, jossa tietyn asuinalueen nuoret haluavat lisää koontumistilaa ja harrastamisvarusteita. Alueen asukkaat ovat epäileviä, osa ymmärtäväisiä ja osa ei. Alueella on esiintynyt häiriöitä. Nyt nuorten ja aikuisten edustajat neuvottelevat. Osa oppilaista ottaa nuorten ja osa aikuisten roolihahmoja. Opettaja on laatinut kuvaukset lähtökohtatilanteesta ja roolihahmoista. Oppilaat valmistautuvat neuvotteluun omista roolihahmoistaan käsin, pohtivat tavoitteita, toisen osapuolen näkökantoja ja niihin vastaamista. Osapuolet suunnittelevat sitten neuvottelustrategian: miten perustellaan omia näkemyksiä? Koko luokka osallistuu neuvotteluun. Neuvottelussa on tarkoitus käydä läpi, mitä erilaisia ratkaisuja asiaan löytyy, mitä etuja ja haittoja niihin liittyy, ja millaisen ratkaisun kumpikin osapuoli voi hyväksyä. Neuvottelun lopputulema on ratkaisuehdotus ja suunnitelma, miten asia pannaan täytäntöön.

Harjoituksessa saatuja kokemuksia on tärkeää analysoida jälkeenpäin ja pohtia, mitä neuvottelussa olisi kenties voitu tehdä toisin, millaisia taktisia ja strategisia kuvioita neuvottelussa esiintyi ja miten päädyttiin juuri kyseiseen ratkaisuun. Harjoituksessa on olennaista huomata, että tärkeitä keskusteluja käydään ryhmissä ennen varsinaista neuvottelua, ja niissä sovitulla neuvottelustrategialla voi olla suuri merkitys omien tavoitteiden saavuttamiselle. Neuvottelussa ei kenenkään tarvitse voittaa tai hävitä, vaan voidaan pyrkiä ratkaisuun, jonka kumpikin osapuoli voi hyväksyä. Keskeistä olisi myös oppia taito sovitella ja tehdä kompromisseja.

## Oppimispelit

Edellä tarkasteltiin roolipelejä ja simulaatioita. Ne ovat joskus ikään kuin pelejä siinä mielessä, että osanottajat voivat saavuttaa niissä etuja ja menettää asemiaan, mutta ne eivät yleensä aseta selväpiirteistä voittotavoitetta, johon osanottajat pyrkisivät. Tässä kappaleessa oppimispelillä tarkoitetaan artefakteja, joissa on verraten tarkat säännöt osanottajien toimintaa varten ja kriteerit sille, miten peli ratkeaa jonkun osanottajan voittoon tai tulee muusta syystä päätökseen. Oppimispelin julkilausuttu ensisijainen tavoite on jonkin alueen tiedon tai taidon oppiminen ja kehittäminen. Oppimispelin rinnalla suomalaisessa keskustelussa esiintyy ilmaisu opetuspelejä, mutta oppimispeli suuntaa terminä huomion selvemmin siihen, että tällaisessa pelissä on olennaisinta pelaajien oppiminen.

Pelilliset ratkaisut ovat tulleet opetuksessa yhä suosituimmiksi viime vuosina. Niiden parissa tehdään paljon kehitys- ja tutkimustyötä niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Pelillistäminen (*gamification*) on sitä, että johonkin tavoitteelliseen toimintaan, kuten vaikkapa taloustiedon opiskeluun, liitetään peleille tyypillistä toiminnan ohjausta eli pelimekaniikkaa ja kilpailuelementtejä. Opetuksellisen tavoitteen, kuten esimerkiksi taloustiedollisen oppimisen, rinnalla on kilpailutavoite, joka voi olla opiskelijalle itse asiassa ensisijainen: on suoriuduttava jostain tehtävästä tai yritettävä saavuttaa jokin asia niin, että opiskelija kilpailee toisten opiskelijoiden kanssa tai suhteessa muuhun vertailukohtaan, kuten omiin aiempiin suorituksiinsa tai johonkin asteikkoon. Ohjeista pelaaja saa tiedon, miten edetä tietystä alkutilanteesta ja ratkoa eteen tulevia tilanteita ja ongelmia, miten palkkioita ja rangaistuksia jaetaan, ja miten lopuksi mitataan, kuinka hyvä suoritus on ja kuka on pelin voittaja. Pelaajan eli opiskelijan motivaatio syntyy tällöin lähinnä siitä, että hän haluaa menestyä pelissä. Pelin aiheen, vaikkapa taloustiedon, oppiminen on pelitilanteessa toissijaista, mutta jälkepäin pelin kulkua käsiteltäessä tarkastellaan, mitä uutta ymmärrystä talouden ilmiöistä pelikokemus on antanut ja miten pelissä tehtyjä ratkaisuja voisi arvioida ja käsitteellistää taloustiedon käsitteiden avulla. Parhaimmillaan opetuspelissä saadut kokemukset siis herättävät oppilaat tutkimaan pelissä käsiteltyä ilmiötä ja sen yksityiskohtia syvemmin, ja näin syntyvä käsitteellinen ymmärrys ankkuroituu opiskelijan omiin pelin aikaisiin kokemuksiin. (Ks. Bonanno 2008; Koponen ym. 2015; Lee & Probert 2010.)

Yhteiskunnallisen opetuksen käyttöön pelejä suunnitellut Jere Linnanen on todennut, että hyvä oppimispeli sekä opettaa että tempaa pelaajan mukaansa. Tätä ei ole helppo saavuttaa, sillä se edellyttää, että pelissä on optimaalinen yhdistelmä sattumanvaraisuutta sekä taktisen ja strategisen suunnittelun tilaisuuksia. Lisäksi on tärkeää, että pelaaja pelaa voitosta jotakuta vastaan tai pyrkii ylittämään aiemmat pelitulokset. (Linnanen 2014.) Pisteiden jaka-

minen ja yksittäisten tehtävien ratkominen ei sinällään synnytä pelillisyyttä, vaan pelaajalla on oltava tilaisuus suunnitella ja valita, mitä hän tekee, miten hän asettaa tavoitteensa ja miten hän vastaa pelissä eteen tuleviin tilanteisiin. Monissa opiskeluympäristöissä tehdyissä peleissä pelaajan tulee vain oppia ja muistaa pelin teemaan liittyviä faktoja tai harjoitella teknisiä suorituksia kuten laskukaavoja, mikä on triviaali tavoite. Olennaista olisi, että pelin aikana oppilas alkaa soveltaa tietoaan ja pelissä tekemiään havaintoja, hän analysoi pelissä tehtyjä ratkaisuja ja pohtii niitä pelin aikana ja sen jälkeen. Peli lähestyy tällöin simulaatiota: se antaa pelaajalle mahdollisuuden kokeilla omassa roolissaan erilaisia valintoja. (Linnanen 2014; Ängeslevä 2014.) Esimerkiksi taloustiedon oppimispelissä tämä onnistuessaan johtaa siihen, että pelaaja ymmärtää paremmin talouden ilmiöitä, osaa soveltaa tietoaan niistä ja nähdä, mitä eri valinnoista voi todellisuudessa seurata kotitalouksille, yrityksille ja koko kansantaloudelle. Tommi Eränpalon (2015) tutkimuksessa puolestaan nuoret harjoittelivat lautapelin avulla deliberatiivista keskustelua, yhteiskunnallista päätöksentekoa ja ongelmanratkaisua.

On tosin huomattava, että mikään oppimispeli ei voi mallintaa yhteiskunnallisia ja taloudellisia ilmiöitä täysin uskollisesti. Esimerkiksi poliittista päätöksentekoa ja päätösten seurauksia simuloiva *Democracy* on pitkälle kehitetty peli, joka sisältää laajasti poliittiseen päätöksentekoon vaikuttavia tekijöitä ja mallintaa päätösten vaikutuksia yhteiskuntaan ja talouteen moniulotteisesti. Pelissä voidaan menestyä tekemällä radikaalisti vaihtelevaa politiikkaa, joka reaali maailmassa ei ole täysin uskottavaa. Myöskään Suomen Pankin rahamuseon *Rahapolitiikka*-peli ei ole siinä mielessä realistinen, että siinä pelkästään korkotasoa säätelemällä, vieläpä varsin suuriakin korkotason muutoksia käyttäen, ohjataan työttömyyden, talouskasvun ja inflaation kehitystä ikään kuin nämä olisivat vain korkotasosta riippuvaisia seikkoja ([www.rahamuseo.fi/fi/pelit-ja-multimediat/talouspeleja-verkossa](http://www.rahamuseo.fi/fi/pelit-ja-multimediat/talouspeleja-verkossa)).

Oppimispelin tulisi olla säännöiltään ja pelimekaniikaltaan niin yksinkertainen, että se voidaan oppia nopeasti ja pelata yhden tai kahden oppitunnin aikana. Esimerkiksi peli Planeetta Terra (Linnanen 2014) käsittelee suuria ekologisia kysymyksiä, mutta siinä on verraten harvoja pelattavissa olevia muuttujia: väestö, ruoka, energia, raha, eräät luonnonvarat (hiili, kulta, uraani) ja ilmakehän lämpötila. Inhimillisiä ja aineellisia resurssejaan suuntaamalla ”valtiot” kilpailevat vauraudessa ja kunniaissa, ja samalla niiden on pidettävä huolta, että niiden ravinto- ja energiahuolto saadaan turvattua ja planeettaa uhkaavat väestö- ja ympäristöuhot ehkäistyä. Pelin lopetustilanteessa on merkityksellistä, miten neljän valtion muodostama planeetta kokonaisuudessaan on onnistunut kehittymään kestävästi. Peliä voidaan pelata yhdessä oppitunnissa, ja silti sen sisällöllinen moniulotteisuus tarjoaa jälkitarkasteluun paljon aineksia.

Suuri osa oppilaista on todennäköisesti viettänyt huomattavasti aikaa eri-

laisten, niin tietokone- kuin muiden pelien parissa. Opettaja voi sen vuoksi perustellusti odottaa, että oppilaat omaksuvat melko nopeasti uuden pelin säännöt ja pelimekaniikan, kun opettaja pelin heille esittelee. Jos kyseessä on peli, jota on tarkoitus pelata luokassa pienissä ryhmissä, on eduksi, jos ryhmä oppilaita voi pelata pelin ennalta vaikkapa omalla ajallaan ja toimia sitten koko luokan pelatessa apuohjaajina ja pelinjohtajina omissa ryhmissään. Tällöin pelin säännöt ja toimintaperiaatteet avautuvat pelaajille helpommin, ja peliaika käytetään tehokkaammin itse pelissä etenemiseen.

## TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIikka YHTEISKUNTAOPISSA

Sähköiset oppimisympäristöt ovat asteittain yleistyneet kaikessa opetuksessa. Vaikka niihin liittyy osittain ylimitoitettuja odotuksia ja niiden pedagogiset ratkaisut eivät välttämättä poikkea perinteisistä oppimisen työvälineistä, ne ovat toki avanneet mahdollisuuksia, joita aiemmin ei ollut samalla tavalla tarjolla. Yhteiskunnallisessa opetuksessa tietojen hakeminen, muokkaaminen ja esittäminen ovat keskeistä sisältöä, ja niissä kaikissa tietotekniikka voi olla tehokas ja monipuolinen väline opettajalle ja opiskelijoille. Verkko tiedonhankintavälineenä tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia ajantasaisen tiedon ja eri näkökulmia edustavien tulkintojen etsimiseen. Verkossa olevat aineistot voivat yhteiskuntaopissa jopa osin korvata perinteisten oppikirjojen sisältöä, sillä oppikirjat eivät enenkään yhteiskuntaopissa voi kilpailla viranomaisten, median ja järjestöjen kanssa ajantasaisimman tiedon tarjonnassa. Tietotekniikka on luonut lisää mahdollisuuksia monipuolisten työtapojen käyttöön, kun tehtäviä voidaan tehdä verkossa eri alustoilla ja oppilaat voivat opiskella yhteistoiminnallisesti verkon välityksellä erilaisissa ryhmittymissä ja tarpeen tullen fyysisen etäisyyden estämättä. Myös koulujen välillä on verkon avulla periaatteessa helppo tehdä yhteistyötä, sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Verkossa olevien aineistojen epätasalaatuisuus ja monissa tapauksissa myös puolueellisuus ja vinoutuneisuus tarjoavat hyvän mahdollisuuden harjaannuttaa oppilaiden informaatiolukutaitoa ja kriittistä lukutaitoa. Valveutunut suhde verkkoon ja sen osana myös tietoturvariskeihin on kansalaisen perusvalmius, jonka kehittämisessä yhteiskuntaopin opettajalla on tärkeä rooli.

Tieto- ja viestintäteknikan paikka koulujen opetuksessa on etenkin yhteiskunnallisen kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta tärkeä kysymys myös siksi, että tasa-arvon ja demokratian tavoitteiden edistämiseksi kaikkien oppilaiden tulisi yhtäläisesti saada informaatiolukutaidon ja tietotekniikan käytön valmiuksia. Koulun tehtävänä on olla mukana ehkäisemässä digitaalisen kuilun syvenemistä kansalaisten välille. Oppilailla voi olla esimerkiksi kotien



taloudellisten voimavarojen pohjalta erilaiset lähtökohdat hyödyntää tietotekniikkaa esimerkiksi älypuhelimissa. Tätä lähtökohtien erilaisuuden vaikutusta koulu voi yrittää vaimentaa, vaikka se ei voi sitä kokonaan poistaa.

Sähköisissä oppimisympäristöissä voidaan jakaa materiaalia, antaa tehtäviä ja ottaa niitä vastaan, antaa tehtävistä palautetta sekä arvioida tuotoksia. Viimeksi mainittua oppilaat voivat tehdä verkossa sujuvasti myös vertaisarviointina, samoin oppilaiden itsearviointi on sähköisessä oppimisympäristössä helposti järjestettävissä. Oppilaat voivat koota sähköistä työ- tai työnäytelkansiota eli portfoliota, joka on arvioinnin pohjana. Tällainen arviointi on toki mahdollista paperisiakin tuotoksia käyttämällä. Sähköisillä välineillä voidaan myös laatia helposti monivalinta- ja yhdistelytehtäviä vaikkapa kokeeseen, mutta on syytä tarkkaan harkita, miten erilaiset tehtävät lopulta palvelevat itse oppimistavoitteita. Aineistojen, oppilastöiden ja arviointien teknistä hallinnointia varten on hyödyllistä luoda sähköiselle oppimisalustalle (Moodle, wiki jne.) opiskelijakohtaiset alakansiot, joissa on tehtävien jättämisen- ja palautetoiminta ja lisäksi kaikille yhteiset osat yleisiä ohjeita ja yleiskeskusteluja varten. (Ks. Wilson ym. 2011.)

Hyödyllisiä tietotekniikan sovelluksia opetuksessa käytettäväksi ovat muun muassa esitystyökalut, kuten PowerPoint, ja erilaiset videosovellukset. Suosittuja ovat myös viestiseinät Padlet, kyselyjen laatimisvälineet Kahoot ja Socrative, kirjojen ja lehtien tekoon soveltuva BookCreator ja elokuvien tekoon soveltuva iMovie. Pedagogisesti käyttökelpoisten sovellusten tarjonta kasvaa jatkuvasti, ja kenttää kannattaa seurata esimerkiksi osallistumalla opettajien keskusteluryhmiin internetissä. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien järjestön HYOL ry:n jäsenlehdessä, internet-sivuilla ja koulutustilaisuuksissa on käsitelty runsaasti tietotekniikan käyttömahdollisuuksia myös yhteiskuntaopin opetuksessa.

Yhteiskuntaopin opetuksessa edellä mainituilla työvälineillä voidaan laatia esimerkiksi videohaastatteluja, uutislähetyksiä, sarjakuvia ja animaatioita. Oppimisen tavoitteita ajatellen esimerkiksi uutislähetyksen tekeminen on luonteva kehys harjoitella tiedon hankkimista, arviointia, valikointia, prosessointia ja esittämistä iskevässä muodossa tarkoituksenmukaisilla draamallisilla ja visuaalisilla keinoilla. Uutinen voidaan myös suunnitella palvelemaan tiettyä päämäärää, jolloin saadaan omakohtainen kokemus, miten asioiden rajauksilla ja painotuksilla sekä retorisilla valinnoilla saadaan aikaan toivottu teho ja voidaan vaikuttaa yleisöön. Tämä on kriittiselle kansalaiselle hyödyllinen näkökulma ja tukee oppilaiden valmiuksia suodattaa tarkoitushakuista uutisointia ja propagandaa.

Kouluissa saattaa olla kaikille oppilaille yhteisiä tieto- ja viestintätekniikan kursseja, joilla opiskellaan perusasiat laitteista ja sovelluksista, joten niitä ei tarvitse opiskella kussakin oppiaineessa erikseen. Oppilaat voivat olla joissakin tietotekniikan taidoissa opettajaa osaavampia, mutta teknistä ohjeistusta

on parempi olla tarjolla liikaa kuin liian vähän. Esimerkiksi uutisvideon teknisessä toteutuksessa on monta työvaihetta aina käsikirjoituksen laatimisesta lopullisen videon editointiin. Asioiden tekemisen järjestys ja eri työvälineiden ja sovellusten tarve on syytä miettiä tarkkaan etukäteen, jotta tekijöiden ei tarvitse palata täydentämään ja korjailemaan aiempia työvaiheita. Joskus voi olla järkevää antaa oppilaille lyhyt johdatus käytettäviin sovelluksiin ja pyytää heitä harjoittelemaan niillä lisää omalla ajallaan, mutta tällöin on huomattava, että oppilaiden vapaa-aikaa ei pidä tällä varjolla kaapata opiskeluun liiallisesti. Opetuksessa voidaan rakentaa oppilaiden jo olemassa oleville tietoteknisille tiedoille ja valmiuksille, mutta on tärkeää tiedostaa, että vaikka oppilaat käyttävät arkielämässään paljon verkkoja ja viestikanavia, niitä käytetään paljolti muuhun kuin tietojen hakemiseen ja analyttiseen käsittelyyn. Ei ole itsessään selvää, että oppilaat esimerkiksi osaavat hakea verkosta tietoja tavalla, joka on työekonominen ja tuottaa korkealaatuista informaatiota. Oppilaiden taitojen valjastaminen pedagogiseen hyötykäyttöön on opetukselle haaste. Tieto- ja viestintätekniikkaa soveltavissa projekteissa on tärkeää ottaa teknisten ja pedagogisten seikkojen ohella huomioon myös eettiset seikat, joita liittyy verkossa viestimiseen. Esimerkiksi tekijänoikeus- ja yksityisyysnäkökohdat ovat relevantteja käydä läpi, varsinkin jos oppilaiden laatimat tuotokset ovat julkisesti esillä. Aiheesta on tietoa muun muassa Opetushallituksen sivuilla ([www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet); [www.edu.fi/materiaaleja\\_ja\\_tyotapoja/tvt\\_opetuksessa/tekijanoikeudet](http://www.edu.fi/materiaaleja_ja_tyotapoja/tvt_opetuksessa/tekijanoikeudet)). Teknisissä resursseissa on joskus koulu- ja kuntakohtaisia eroja esimerkiksi siinä, onko kunnan oppilaitosten oppilaille tarjolla tili, johon liittyy mahdollisuus käyttää pilvipalveluja. Koulutoimen ja koulun tieto- ja viestintätekniikan tukihenkilöt ovat näissä asioissa ensisijainen taho, jonka puoleen opettajan kannattaa kääntyä.

Tieto- ja viestintätekniikan välineet tarjoavat siis hyviä oppimisen ja opiskelun mahdollisuuksia, mutta niiden hyödyntäminen saattaa kuitenkin viedä aikaa opettajalta ja oppilaalta enemmän kuin perinteiset opiskelutavat. Esimerkiksi opettajan yksilöllinen palaute oppilaiden sähköisistä työnäytekansioista sähköiselle alustalle kirjoitettuna vaatii todennäköisesti enemmän aikaa kuin suullinen palaute. Oppilaiden verkossa viettämä aika paisuu sekin helposti, jos monissa aineissa samaan aikaan on tehtävä sähköisiä projekteja, portfolioita ja harjoitteita. Opettajien olisikin hyvä keskustella keskenään, miten paljon ruutu-aikaa opettajien vaatimat tehtävät kokonaisuudessaan vaativat oppilailta ja miten tuo aika pidetään kohtuullisissa rajoissa. On myös hyvä tiedostaa, että tietotekniikan käyttö ei ole itsetarkoitus ja tietotekniikka itsessään ei muuta opetustilannetta oppilaita osallistavaksi. Pedagogisen ajattelun muutos lähtee opettajasta, ei tarjolla olevista opetusvälineistä.

Opetuksen työtapoja on lukuisia, ja edellä olemme käsitelleet niistä vain muutamia ja vain yhteiskuntaopin opetuksen kannalta. Yleisdidaktiikan oppikirjat tarjoavat lisää hyödyllistä tietoa eri työtavoista. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry on myös julkaissut vuosikymmenten aikana vuosikirjoissaan ja *Kleio*-lehdessään pedagogisia aineistoja ja työtapavihjeitä. Usein ne ovat käyttökelpoisia niin historian kuin yhteiskuntaopin opettajille, eräät aineistot on kuitenkin kohdistettu erityisesti yhteiskuntaopin opetukseen, kuten teos *Osallistu ja osaa. Kirjoituksia yhteiskuntataidoista* (2007). Pedagogisia vihjeitä ja yhteiskuntaopin opetuspaketteja on myös koottu seuraaviin teoksiin, jotka ovat ladattavissa verkosta pdf-muodossa:

- Löfström, Jan (toim.) (2008). *Yhteiskuntaopin opetuksen toteutusmalleja*. Helsinki: Helsingin yliopisto, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Löfström, Jan, Rantala, Jukka, Rautiainen, Matti & Virta, Arja (toim.) (2009). *Historian ja yhteiskuntaopin harjoituksia ja opetusideoita*. Helsinki: Helsingin yliopisto, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rautiainen, Matti & Löfström, Jan (toim.) (2015). *Kokeileva historian ja yhteiskuntaopin opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Yhteiskunnallisen opetuksen didaktiikasta on tarjolla paljon kansainvälisiä julkaisuja. Lukija voi tutustua alan keskusteluun esimerkiksi luvussa II mainittujen journalien avulla. Englanninkielisen kirjallisuuden kohdalla on kuitenkin hyvä muistaa, että termi *social studies* kattaa laajemman alueen kuin suomalainen yhteiskuntaopin oppiaine.

Monissa maissa on Suomeen verrattuna vahva yhteiskunnallisten aineiden opetuksen perinne. Suomessa Suomen ainedidaktisen tutkimuksen seura on eri oppiaineiden ainedidaktiikan tutkijoiden yhteisjärjestö. Yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan tutkijoita on Suomessa aika vähän, mutta heillä on laajasti yhteyksiä kasvatustieteen, yhteiskuntatieteiden ja historian tutkijoihin. Yhteiskuntatieteelliset *Nuorisotutkimus*-, *Yhteiskuntapolitiikka*- ja *Politiikka*-lehdet ovat käsitelleet monesti yhteiskunnalliselle opetukselle ja kasvatukselle tärkeitä teemoja, kuten nuorten kansalaisuutta ja suhdetta politiikkaan. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran journali *Kasvatus & Aika* on muodostunut myös yhteiskunnallisen opetuksen tutkijoille merkittäväksi keskustelulentäksi. Historian ja Yhteiskuntaopin Opettajien

Liitto HYOL ry on ollut aktiivinen yhteiskunnallisten aineiden opetuksen kehittäjä. Järjestö perustettiin 1948 nimellä Historianopettajain yhdistys, mutta yhteiskuntaopin opetus on kuulunut sen toimialaan alusta lähtien. Aihetta on käsitelty runsaasti liiton vuosikirjoissa ja 1963 perustetussa jäsenlehdessä *Kleiossa*. Vuonna 2009 perustettiin Taloustiedon opettajat TTOP ry.

Yhteiskunnallisen opetuksen kehittämiseen ja tutkimukseen paneutuvista järjestöistä ja julkaisuista eri maissa mainittakoon Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung ja Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung Saksassa sekä International Society for the Social Studies Yhdysvalloissa. Tunnettuja yhteiskunnallisen opetuksen tutkimuksen julkaisusarjoja ovat muiden muassa *Theory and Research in Social Education*, *Journal of Social Studies Research* ja *Journal of Political Science Education* sekä *Citizenship, Social and Economics Education*, jota julkaisee International Association for Citizenship, Social and Economics Education. Saksankielisiä alan julkaisuja ovat muiden muassa joulnealit *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* ja *Zeitschrift für ökonomische Bildung* ja *Politische Bildung*. Mannereurooppalaista tutkimusta edustavat myös *Journal of Social Science Education* sekä *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*. Yhdistys Children's Identity and Citizenship European Association ja sen julkaisu *Citizenship Teaching and Learning* on myös syytä nostaa esiin.

Muissa Pohjoismaissa on julkaistu viime vuosina monia yhteiskunnallisen opetuksen didaktiikkaa koskevia teoksia, joista on tukea suomalaiselle tämän alan keskustelulle. Niitä ovat muiden muassa *Samhällskunskapsdidaktik. Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande* (Långström & Virta 2016), *Undervisa i samhällskunskap – en ämnesdidaktisk introduktion* (Eken-dahl ym. 2015), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (Berge & Stray 2010) ja *Fagdidaktik i samfundsfag* (Christensen 2015).

## LÄHTEET

Aarnio-Linnanvuori, Essi & Ahvenisto, Inkeri (2013). Koulutuspolitiikka ja realismi ristiriidassa? Kestävä kehitys peruskoulun ja lukion taloustiedon oppikirjoissa. Teoksessa Tainio, Liisa, Juuti, Kalle & Routarinne, Sara (toim.), *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 49–68.

Aho, Jasmin & Jurvelin, Viivi (2016). *Luokanopettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta opetuksesta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.

Ahonen, Sirkka (1996). Yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen ongelmia. Teoksessa Tella, Seppo (toim.), *Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 121–129.

Ahonen, Sirkka (2000). Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 9–32.

Ahonen, Sirkka (2003). *Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.

Ahonen, Sirkka (2012). Oppiaine ja ainedidaktiikka ajan saatossa. Teoksessa Kallioniemi, Arto & Virta, Arja (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 37–52.

Ahvenisto, Inkeri & Kimanen, Anuleena (2012). *Forum: draamatyötapoja historiaan ja yhteiskuntaoppiin*. Helsinki: Otava.

Ahvenisto, Inkeri, van den Berg, Marko, Löfström, Jan & Virta, Arja (2013). Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika*, 7:3, 40–55.

Alanen, Leena (2007). Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa Sankari, Anne & Jyrkämä, Jyrki (toim.), *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 161–186.

Allahwerdi, Helena (2001). *Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyysokeeseen. Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970–2000*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Allardt, Erik (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.

Almond, Gabriel & Verba, Sidney (1965). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Alred, Geof, Byram, Michael & Fleming, Michael (toim.) (2006). *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.

Alvén, Fredrik (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö Högskola.

Ammert, Niklas (2011). *Om läroböcker och studiet av dem*. Teoksessa Ammert, Niklas (toim.), *Att spegla världen. Läromedelstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, 25–41.

Amnå, Erik (2008). *Jourhavande medborgare. Samhällsengagemang i en folkrörelsestat*. Lund: Studentlitteratur.

Anderson, Benedict (2007 [1983]). *Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelu*. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Anderson, Lorin & Krathwohl, David (toim.) (2000). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Antikainen, Ari, Koski, Leena & Rinne, Risto (2006). *Kasvatussosiologia*. Kolmas uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Anttila, Jorma (2007). *Kansallinen identiteetti ja suomalaisiksi samastuminen*. Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologian laitos.

Anttonen, Salla (1999). Kasvatus, sivistys ja yhteiskunta: kriittisen teorian sivistysdiskursseja. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka (toim.), *Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. Jyväskylä: SoPhi, 99–125.

Apple, Michael (2000). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. Toinen painos. New York: Routledge.

Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2008). Travelling discourses on gender and education. *Nordisk Pedagogik*, 28:1, 1–14.

Arola, Pauli (2001). Yhteiskuntaopista 2000-luvun kansalaiskasvatukseen. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 1–8.

Arola, Pauli (2002). Maaailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10–34.

Arola, Pauli (2003). *Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.

Arola, Pauli (2004). Oppilasitsehallinnon pitkä marssi. Koulukokeilu Helsingin normaalilyseossa 1910–1939. Teoksessa Löfström, Jan, Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.), *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 257–270.

Arola, Pauli, Eljo, Keijo, Huuhtanen, Taina, & Pilli, Arja (1993). *Yhteiskuntatieto koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Asikainen, Tuuli (2008). Työelämä. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Yhteiskuntaopin opetuksen toteutusmalleja*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollinen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 12–15, 34–38.

Au, Wayne (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36:5, 258–267.

Autio, Minna (2006). *Kuluttajuuden rakentuminen nuorten kertomuksissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Autio, Jaakko & Autio, Minna (2009). Kulutuksen ihanteet 1920–1970-lukujen sisustusoppaissa – askeettinen hedonismi ja privatisoituva ydinperhe. Teoksessa Lammi, Minna, Niva, Mari & Varjonen, Johanna (toim.), *Kulutuksen liikkeit*. Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja 2009, 227–251.

Autio, Minna, Huttunen, Kaisa & Puhakka, Elina (2010). Keskiluokkainen ja ekonomistinen eetos kulutuskerronnassa: ansaittua ja laskelmoitua hedonismia. Teoksessa. Lammi, Minna, Peura-Kapanen, Liisa & Timonen, Päivi (toim.), *Kulutuksen määrät ja tyylit talouden muutoksissa*. Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja 2010, 95–115.

Banks, James (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Teoksessa Banks, James & McGee Banks, Cherry (toim.), *Handbook of research on multicultural education*. Toinen painos. New York: Macmillan, 3–29.

Banks, James (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. Teoksessa Banks, James & McGee Banks, Cherry (toim.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Seitsemäs painos. Hoboken: Wiley, 233–256.

Beijaard, Douwe, Verloop, Nico & Vermunt, Jan (2000). Teachers' perception of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–765.

Beijaard, Douwe, Meijer, Pauline & Verloop, Nico (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

Bennett, W. Lance (2008). Changing citizenship in the digital Age. Teoksessa Bennett, W. Lance (toim.), *Civic life online. Learning how digital media can engage youth*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1–24.

Bennet, Lance, Wells, Chris & Rank, Allison (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13:2, 105–120.

Ben-Zvi, Dani & Garfield, Joan (2004). Statistical literacy, reasoning and thinking: Goals, definitions and challenges. Teoksessa Ben-Zvi, Dani & Garfield, Joan (toim.), *Statistical literacy, reasoning and thinking*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Berge, Kjell Lars & Stray, Janicke Heldal (toim.) (2005). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000). *Textens mening och makt. Metodbok för samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Berg, Marko van den (2010). *Nuorten näkemyksiä Suomen yhteiskunnallisesta kehityksestä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Berg, Marko van den & Löfström, Jan (2011). Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet kehitysnäkökulmat. *Kasvatus & Aika*, 5:1, 79–86.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1994 [1966]). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedon-sosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.

Berndtson, Erkki & Löfström, Jan (2001). Poliitikan tutkimus. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 36–43.

Bernstein, Basil (1971). *Class codes and control. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.

Berryman, Tom & Sauvé, Lucie (2013). Languages and discourses of education, environment and sustainable development. Teoksessa Stevenson, Robert, Brody, Michael, Dillon, Justin & Wals, Arjen (toim.), *International handbook of research on environmental education*. New York: American Educational Research Association, 133–146.

Best, Amy (2004). Girls, schooling, and the discourse of self-change: Negotiating meanings of the high school prom. Teoksessa Harris, Anita (toim.), *All about the girl: Culture, power, and identity*. New York: Routledge, 195–204.

Biesta, Gert (2008). What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish Curriculum for Excellence. *Scottish Educational Review*, 40:2, 38–52.

Biesta, Gert (2011). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert, Lawy, Robert & Kelly, Narcie (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4:1, 5–24.

Black, Paul (2000). Research and the development of educational assessment. *Oxford Review of Education*, 26:3–4, 407–419.

Bonanno, Philip (2008). *Learning through collaborative gaming: a process-oriented pedagogy*. Joensuu: Joensuu University of East Finland.

Boud, David (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151–167.

Breidenbach, Joana & Nyíri, Pál (2014). *Seeing culture everywhere. From genocide to consumer habits*. Seattle: University of Washington Press.

Brenifier, Oscar (2010). *Keskusteleva opetus*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: niin & näin.

Broadfoot, Patricia (1996). *Education, assessment and society*. Buckingham: Open University Press.

Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2002). Samhällskunskap som skolämne. Teoksessa *Skolämne i kris?* Stockholm: HLS Förlag, 74–82.

Bronäs, Agneta (2011). Samhällskunskapböcker och demokrati. Teoksessa Ammert, Niklas (toim.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, 177–191.

Brown, David (2000). *Contemporary nationalism. Civic, ethnocultural and multicultural politics*. London: Routledge.

Bruns, Axel, Highfield, Tim, & Burgess, Jean (2013). The Arab Spring and social media audiences: English and Arabic Twitter users and their networks. *American Behavioral Scientist*, 57:7, 871–898.

Burns, Kellie (2009). (Re)imagining the global, rethinking gender in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29:3, 343–357.

Byram, Michael (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Børhaug, Kjettil (2011). Justifying citizen political participation in Norwegian political education. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 3:2, 23–41.

Cantell, Hannele (2005). Ympäristökasvatus biologian opetuksessa eri luokka-asteilla. Teoksessa Eloranta, Varpu, Jeronen, Eila & Palmberg, Irmeli (toim.), *Biologia eläväksi: biologian didaktiikan käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 254–260.

Castrén, Matti, Lappalainen, Osmo & Nöjd, Olavi (1982). *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Christensen, Torben Spanget (toim.) (2015). *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.



Coleman, James (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Croghan, Rosalee, Griffine, Christine, Hunter, Janine & Phoenix, Ann (2006). Style failure. Consumption, identity and social exclusion. *Journal of Youth Studies*, 9:4, 463–478.

Crutka, Daniel & Carpenter, Jeffrey (2016). Participatory learning through social media: How and why social studies educators use Twitter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16:1, 38–59.

Davies, Ian (2008). Political literacy. Teoksessa Arthur, James, Davies, Ian & Hahn, Carole (toim.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles: SAGE, 377–387.

Davies, Ian (2012). Perspectives on citizenship education. Teoksessa Arthur, James & Cremin, Hilary (toim.), *Debates in citizenship education*. Routledge: London, 32–40.

Davies, Ian, Evans, Mark & Reid, Alan (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53:1, 66–89.

Davies, Ian & Hogarth, Sylvia (2010). Political literacy: Issues for teachers and learners. Teoksessa Demaine, Jack (toim.), *Citizenship and political education today*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 181–199.

Davies, Lynn (2008). *Educating against extremism*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Day, Chris (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

*Demokratiakasvatusselvitys* (2011). Helsinki: Opetushallitus.

Dervin, Fred & Machart, Regis (2015) Introduction: omnipresent culture, omnipotent cultures. Teoksessa Dervin, Fred & Machart, Regis (toim.), *Cultural essentialism in intercultural relations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Devlin-Scherer, Roberta & Sardone, Nancy (2010). Digital simulation games for social studies classrooms. *Clearing House*, 83:4, 138–144.

Dewey, John (1997 [1938]). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.

DfES (2004). *Making Sense of Citizenship. A CPD Handbook*. London: Citizenship Foundation and Department for Education and Skills.

Dierick, Sabine & Dochy, Filip (2001). New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27:4, 307–329.

Dilworth Patterson, Paulette (2008). Multicultural citizenship education. Teoksessa Arthur, James, Davies, Ian & Hahn, Carole (toim.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles: SAGE, 424–437.

Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.

Ekendahl, Ingegerd, Nohagen, Lars & Sandahl, Johan (2015). *Undervisa i samhällskunskap. En ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.

Ekman, Tiina (2007). *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Göteborgs universitet, statsvetenskapliga institutionen.

Eliasson, Per, Alvé, Fredrik, Axelsson Yngvaeus, Cecilia & Rosenlund, David (2015). Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 171–182.

Elliott, Richard & Leonard, Clare (2004). Peer pressure and poverty. Exploring fashion brands and consumption symbolism among children of the British poor. *Journal of Consumer Behaviour*, 3:4, 347–359.

Elo, Kimmo (2012). Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisen peruskoulun 8.-luokkalaisten yhteiskunnallinen asennoituminen ja sen yhteys oppilaiden kotitastaan. Teoksessa Kupari, Pekka & Siisiäinen, Martti (toim.), *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 11–36.

Elo, Kimmo & Rapeli, Lauri (2008). *Suomalaisten politiikkatietämys*. Helsinki: Oikeusministeriö.

Eloranta, Annina & Isotalus, Pekka (2016). Vaalikeskustelun aikainen live-twiittaaminen – kansalaiskeskustelun uusi muoto? Teoksessa Grönlund, Kimmo & Wass, Hanna (toim.), *Poliittisen osallistumisen eriytyminen – Eduskuntavaalitutkimus 2015*. Oikeusministeriö.

Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38:5, 503–520.

Ennis, Robert (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Teoksessa Baron, Joan & Sternberg, Robert (toim.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman & Co., 9–26.

Eriksson, Cecilia (2006). "Det borde vara att folket bestämmer." En studie av ungdomars föreställningar om demokrati. Örebro: Örebro universitet.

Eränpalo, Tommi (2015). *Pelillisuus tuo esiin nuorten kansalaispätevyyttä – Analysejä nuorten yhteiskunnallisesta deliberaatiosta*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Eränpalo, Tommi & Karhuvirta, Tiina (2013). "Kajalia mukaan vaan, niin tummennetaan sun silmät. Kyllä sä sitten niille kelpaat!" Minkälaisen roolin nuori saa yhteiskunnallisessa keskustelussa? *Nuorisotutkimus*, 3, 3–19.

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Onnismäa, Jussi (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuskasvatuksen vuosikirja, 46. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Faulks, Keith (2006). Rethinking citizenship education in England. Some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1:2, 123–140.

Fishkin, James (2011). *När folket talar. Deliberativ demokrati & konsultation av allmänheten*. Göteborg: Daidalos.

Forsberg, Åsa (2012). Veckans Spaning – ett sätt att öka intresset för politik och samhälle hos pojkar på gymnasieskolans yrkesprogram. Teoksessa Löden, Hans (toim.), *Forskning av och för lärare*. 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap. Karlstad: Karlstad University Press, 51–63.

Gal, Iddo (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70:1, 1–51.

Gallagher, Michael (2008). Foucault, power and participation. *International Journal of Children's Rights*, 16:3, 395–406.

Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4:1, 217–234.

Gay, Geneva (2000). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Giroux, Henry (1997). *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling. A critical reader*. Boulder, CO: Westview Press.

Goot, Murray & Watson, Ian (2010). Nativism as citizenship: Immigration, economic hardship, and the politics of the right. Teoksessa Möllering, Martina & Slade, Christina (toim.), *From migrant to citizen: Testing language, testing culture*. New York: Palgrave: Macmillan, 217–235.

Grant, S. G. & Salinas, Cinthia (2008). Assessment and accountability in the social studies. Teoksessa Levstik, Linda & Tyson, Cynthia (toim.), *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge, 219–236.

Guibernau, Montserrat (2007). *The identity of nations*. London: Polity.

Gullberg, Tom (2012). Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys. Teoksessa Niemi, Eero (toim.), *Aiheko-konaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010*. Helsinki: Opetushallitus, 126–155.

Hahn, Carole (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.

Hahn, Carole (1999). Citizenship education: an empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, 25:1–2, 231–249.

Hahn, Carole (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching & Learning*, 6:1, 5–23.

Hajer, Maarten (1995). *The politics of the environmental discourse. Ecological modernization and policy process*. Oxford: Clarendon Press.

Hakkari, Johanna (2005). *Suomalaisten nuorten historiakulttuuri. Historian kohtaaminen ja käyttö 8.-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä*. Suomen historian pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Hakovirta, Mia & Raijas, Anu (2016). Lasten ja nuorten käsityksiä välttämättömästä kulutuksesta. *Nuorisotutkimus*, 34:2, 19–34.

Hannus, Matti (1996). *Oppikirjan kuvitus – koriste vai ymmärtämisen apu*. Turku: Turun yliopisto.

Hargreaves, Andy (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hargreaves, Andy, Earl, Lorna & Schmidt, Michele (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39:1, 69–95.

Harinen, Päivi (2000). *Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Harris, Anita (2004). Jamming girl culture: Young women and consumer citizenship. Teoksessa Harris, Anita (toim.), *All about the girl: Culture, power, and identity*. New York: Routledge, 163–172.

Harris, Anita (2008). Young women, late modern politics, and the participatory possibilities of online cultures. *Journal of Youth Studies*, 11:5, 481–495.

Hart, Jason (2008). Children's participation and international development: attending to the political. *International Journal of Children's Rights*, 16:3, 407–418.

Heinonen, Visa (1998). *Talopoikainen etiikka ja kulutuksen henki. Kotitalousneuvonnasta kuluttaja-politiikkaan 1900-luvun Suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Heinonen, Juha-Pekka (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit? Peruskoulun opettajien käsitteitä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.

Herkman, Juha (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Heyward, Paul (2010). Emotional engagement through drama: Strategies to assist learning through role-play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22:2, 197–203.

Hill, Malcolm, Davis, John, Prout, Alan & Tisdall, Kay (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18:2, 77–96.

Hinton, Rachel, Tisdall, Kay, Gallagher, Michael & Elsley, Susan (2008). Children's and young people's participation in public decision-making. Introduction. *International Journal of Children's Rights*, 16:3, 281–284.

Hoikkala, Tommi & Salasuo, Mikko (2006). *Prekaariruoska? Portfoliopolvi, perustulo ja kansalaistoiminta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimus-seura.fi/images/julkaisuja/prekaariruoska.pdf> [luettu 4.7.2016].

Hongisto, Lasse & Ohisalo, Jussi (2002). Lakitiedon opetus. Periaatteellisia kysymyksiä, kehitysehdotuksia ja käytännön kokemuksia. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 173–188.

Hooghe, Marc & Stolle, Dietlind (2003). Introduction: generating social capital. Teoksessa Hooghe, Marc & Stolle, Dietlind (toim.), *Generating social capital. Civil society and institutions in comparative perspective*. New York: Palgrave Macmillan, 1–18.

Huijts, Tim, Kraaykamp, Gerbert & Scheepers, Peer (2014). Ethnic diversity and informal intra- and inter-ethnic contacts with neighbours in the Netherlands: A comparison of natives and ethnic minorities. *Acta Sociologica*, 57:1, 41–57.

Huttunen, Kaisa & Autio, Minna (2009). Kulutuseetokset ja rahan merkitykset suomalaisten kuluttajien kertomana. Teoksessa Ruckenstein, Minna & Kallinen, Timo (toim.), *Rahan kulttuuri*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 248–262.

Ikonen, Risto (2006). *Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Jyväskylä: Minerva.

Ilmonen, Kaj & Jokinen, Kimmo (2002). *Luottamus modernissa maailmassa*. Jyväskylä: SoPhi.

Irons, Alistair (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London: Routledge.

Isosaari, I. (2014). *Uusia välineitä, vanhoja käyttötapoja? Poliitiikan toimittajat Facebookissa ja Twitterissä*. Tiedotusopin pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1999). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.

James, Allison & Prout, Alan (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.

Jansson, Tobias (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad universitet.

Jerome, Lee (2008). Assessing citizenship education. Teoksessa Arthur, James, Davies, Ian & Hahn, Carole (toim.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles: SAGE, 545–557.

Jeskanen, Seija (2012). *Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaoiskelijoiden ammatillisen kehittämisen välineenä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Johnson, David & Johnson, Roger (1993). Creative and critical thinking through academic controversy. *American Behavioral Scientist*, 37:1, 40–53.

Juuti, Kalle, Lampiselkä, Jarkko, Rantala, Jukka & Tani, Sirpa (2007). Luokanopettajaksi opiskelevien valmiudet tiedonalalähtöiseen ehyttämiseen. Teoksessa Lavonen, Jari (toim.), *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys, osa 2*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 620–630.

Juuti, Kalle, Kairavuori, Seija & Tani, Sirpa (2015). Tiedonalalähtöinen ehyttäminen. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 77–93.

Jyrhämä, Riitta, Hellström, Martti, Uusikylä, Kari & Kansanen, Pertti (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Jäppinen, Paula & Siltala-Keinänen, Päivi (2007). Tilastot yhteiskuntaopin opiskelussa. Teoksessa Marja Asikainen ym., *Osallistu ja osaa. Kirjoituksia yhteiskuntataidoista*. Helsinki: HYOL ry, 13–19.

Kahne, Joseph & Middaugh, Ellen (2009). Democracy for some. The civic opportunity gap. Teoksessa Youniss, James & Levine, Peter (toim.), *Engaging young people in civic life*. Nashville: Vanderbilt University Press, 29–58.

Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa (toim.) (2013). *Argumentti ja kritiikki, Lukemisen, keskustelun ja vaikuttamisen taidot*. Yhdeksäs painos. Helsinki: Gaudeamus.

Kallio, Kirsi & Häkli, Jouni (2011). Are there politics in childhood? *Space & Polity*, 15:1, 21–34.

Kankainen, Tomi (2007). *Yhdistykset, instituutiot ja luottamus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kankainen, Tomi & Siisiäinen, Martti (2012). Hyvinvointi, luottamus ja yhdistysaktiivisuus. Teoksessa Kupari, Pekka & Siisiäinen, Martti (toim.), *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 37–54.

Kantola, Anu (2002). *Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä*. Helsingin yliopisto, viestinnän laitos.

Karhuvirta, Tiina & Lestinen, Leena (2015). Aktiiviseksi alakoulussa – merkityksellistä osallistumista oppilaskunnassa tai globaalikasvatusjärjestöjen kanssa? *Nuorisotutkimus*, 33:3–4, 4–19.

Karlefjärd, Anna (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme. Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Karlstad: Karlstad universitet.

Karlsson, Klas-Göran (2011). *Läroboken och makten – ett nära förhållande*. Teoksessa Ammert, Niklas (toim.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, 43–61.

Kauppinen, Jorma (2005). *Rehtorin ja opettajan työnkuva. Luokattoman lukion toimivuus 2005*. Helsinki: Opetushallitus, 49–52.

Kemp, Peter (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.

Kennelly, Jacqueline & Dillabough, Jo-Anne (2008). Young people mobilizing the language of citizenship: struggles for classification and new meaning. *British Journal of Sociology of Education*, 29:5, 493–508.

Kerr, David (2005). Citizenship education in England – Listening to young people: new insights from the citizenship education longitudinal study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1:1, 74–96.

Keskitalo-Foley, Seija, Komulainen, Katri & Naskali, Päivi (2010). Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa Komulainen, Katri, Keskitalo-Foley, Seija, Korhonen, Maija & Lappalainen, Sirpa (toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 15–36.

Kiilakoski, Tomi, Gretscher, Anu & Nivala, Elina (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretscher, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.), *Demokratiaoppitunti*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9–33.

Kiili, Johanna (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kincheloe, Joe & Steinberg, Shirley (2001). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.

Kirby, Perpatua & Bryson, Sara (2002). *Measuring the magic: Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. London: Carnegie Young People's Initiative.

Kirjavainen, Tanja (2010). Koulutusjärjestelmän taloudellisuuden ja tehokkuuden arviointi. *Hallinnon tutkimus*, 29:4, 325–336.

Kivinen, Osmo, Hedman, Juha & Kaipainen, Päivi (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77:5, 559–566.

Klapp Lekholm, Alli (2010). Vad mäter betygen. Teoksessa Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (toim.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur, 129–140.

Koivuova, Timo & Pirjatanniemi, Elina (toim.) (2014). *Ihmisoikeuksien käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma.

Koponen, Heikki, Tarmia, Mikko & Turunen, Samuli (2015). Pelipedagogiikalla tutkivaan oppimiseen. *Futura*, 2015:2, 55–61.

Kortteinen, Mika, Pursiainen, Heikki & Pääkkönen, Jenni (2014). *Lukioiden väliset erot ja paremmuusjärjestys*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.

Koskela, Krista & Kaisto, Virpi (2014). Verkkopohjaista tiedekasvatusoppimateriaalia rakentamassa – synteisin luominen sisällön, pedagogiikan ja teknologian (TPACK) välille. *Kasvatus & Aika*, 9:1, 56–77.

Koski, Leena (1999). Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 21–49.

Koski, Leena (2001). *Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit: Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kouvo, Antti (2014). *Luottamuksen lähteet. Vertaileva tutkimus yleistynyttä luottamusta synnyttäviä mekanismeista*. Turku: Turun yliopisto.

Krain, Matthew & Shadle, Christina (2006). Starving for knowledge: An active learning approach to teaching about world hunger. *International Studies Perspectives*, 7, 51–66.

Kristiansson, Martin (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica*, 1/2014, 212–233.

Krutka, D. & Carpenter, J. (2016). Participatory learning through social media: How and why social studies educators use Twitter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16:1, 38–59. <http://www.citejournal.org/volume-16/issue-1-16/social-studies/participatory-learning-through-social-media-how-and-why-social-studies-educators-use-twitter> [luettu 20.1.2017].

Kumpulainen, Timo (2014). *Opettajat Suomessa 2013. Lärarna i Finland 2013*. Helsinki: Opetushallitus.

Kumpulainen, Timo (2017). *Opettajat Suomessa 2016. Lärarna i Finland 2016*. Helsinki: Opetushallitus.

Kurki, Leena & Tomperi, Tuukka (2011). *Väittely opetusmenetelmänä. Kriittisen ajattelun argumentaation ja retorikan taidot käytännössä*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura/ niin & näin.

Laakso, Erkki (2004). *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lammi, Minna (2014). Kuluttajavaikuttaminen haastaa politiikkaa. *Aikuiskasvatus*, 34:1, 70–71.

Lammi, Minna & Mäkelä, Johanna (2013). Esipuhe. Teoksessa Lammi, Minna, Mäkelä, Johanna & Mustonen, Veera (toim.), *Kulutuksen kuvat. Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja 2013*, 7–11.

Lapinoja, Kari Pekka (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Lapsen oikeuksien sopimus 1989. Unicef. [http://www.unicef.fi/Lapsen\\_oikeuksia\\_sopimus\\_koko](http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksia_sopimus_koko) [luettu 4.7.2016].

Lapsen oikeuksien julistus 1992. Unicef. [http://www.unicef.fi/Lapsen\\_oikeuksien\\_julistus](http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_julistus) [luettu 4.7.2016].

Larsson, Kristoffer (2013). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Laukia, Jari (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Laukkanen, Reijo (toim.) (2011). *Tiedosta käytännöksi – OECD tietoon perustuvan koulutuspolitiikan tukena*. Helsinki: Opetushallitus.

Lawy, Robert, Bloomer, Martin & Biesta, Gert (2004). 'School's just a catalyst'. Learning, identity and knowledge and the post-16 curriculum. *Journal of Vocational Education and Training*, 56:2, 205–226.

Lee, John & Probert, Jeffrey (2010). Civilization III and whole-class play in high school social studies. *Journal of Social Studies Research*, 34:1, 1–28.

Liljestrand, Johan (2011). *Demokratiskt deltagande – diskussionen som undervisning och demokrati*. Stockholm: Liber.

Lim, Ivy Maria (2014). Teaching historical controversies using the Structured Academic Controversy approach: A case of history teachers in singapore. Teoksessa Baildon, Mark, Loh, Kah Seng, Lim, Ivy Maria, Gül, Inanc & Jaffar, Junaidah (toim.), *Controversial history education in Asian contexts*. London: Routledge, 181–195.

Lindmark, Torbjörn (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.

Linnanen, Jere (2014). Mistä on oppimispeli tehty? Omaa tietä etsimässä -oppimispeli ja sen tausta. Teoksessa Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana & Kopisto, Kaisa (toim.), *Oppiminen pelissä. Pelit, peillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa*. Helsinki: Vastapaino, 276–282.

Livingstone, Sonia (2007). Interactivity and participation on the Internet. Young people's response to the civic sphere. Teoksessa Dahlgren, Peter (toim.), *Young citizens and the new media. Learning for democratic participation*. New York: Routledge, 103–124.

Llewellyn, Kristina, Cook, Sharon Anne & Molina, Alison (2010). Civic learning: Moving from the apolitical to the socially just. *Journal of Curriculum Studies*, 42:6, 791–812.

LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.

Louhima, Eila (2002). *Luonnon sosiaalinen konstruointi, ympäristödiskurssit ja ympäristöön orientoiva kasvatustutkimus*. Tutkimus institutionaalisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisista rakenne-ehdoista ja kulttuuristen mahdollisuuksien kentistä. Oulu: Oulun yliopisto.

LTS (2002). *Learning and teaching Scotland. Education for citizenship: A paper for discussion and development*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.

*Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.

Lundström, Ulf (2007). *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Umeå: Umeå universitet.

Luukkainen, Olli (2004). *Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press.

Långström, Ilkka (2017). ”Hyppää sinne veteen niin opit uimaan.” Tapaustutkimus opettajien kokemuksista monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Långström, Sture & Virta, Arja (2016 [2011]). *Samhällskunskapsdidaktik. Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Andra upplaga. Lund: Studentlitteratur.

Löfström, Jan (2001). Yhteiskuntatiedon kehittämissuunta. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 20–29.

Löfström, Jan (2004). Millaiseksi opettaja hahmottaa yhteiskuntaopin ja historian eron. Teoksessa Ahonen, Sirkka & Siikaniva, Anu (toim.), *Eurooppalainen ulottuvuus*. Helsinki: soveltavan kasvatustieteen laitos, 127–137.

Löfström, Jan (2007). Taloustiedon ajatusmuoto ja kestävä kehitys – säädyllinen kulissiavioliitto? Teoksessa Jari Lavonen (toim.), *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys, osa I*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 223–232.

Löfström, Jan (toim.) (2008). *Yhteiskuntaopin opetuksen toteutusmalleja*. Helsinki: Helsingin yliopisto, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Löfström, Jan (2012). Miten taitoja opetetaan yhteiskuntaopissa? Teoksessa Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma, *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus, 147–152.



Löfström, Jan (2014). Den nya samhällsläran i den grundläggande utbildningens lägre årskurser i Finland: en möjlighet till att förnya ämnet? Teoksessa Kvande, Lise (toim.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget, 40–58.

Löfström, Jan (2016a). Ohjeita sähköisiin ylioppilaskokeisiin vastaamisesta ja vastausten arvostelusta. *Kleio*, 4/2016, 34–36.

Löfström, Jan (2016b). Kohti sähköisiä reaalikokeita. *Kleio*, 2/2016, 41–43.

Löfström, Jan, Virta, Arja & van den Berg, Marko (2010) Who actually sets the criteria for social studies literacy? The National Core Curricula and the matriculation examination as guidelines for social studies teaching in Finland in the 2000's. *Journal of Social Science Education*, 9:4, 6–14.

Löfström, Jan & van den Berg, Marko (2013). Making sense of the financial crisis in economic education: An analysis of the upper secondary school social studies teaching in Finland in the 2010's. *Journal of Social Science Education*, 12:2, 53–68.

Löfström, Jan & van den Berg, Marko (2014). Miten lukion taloustiedon opetus tukee talouden kriisin ymmärtämistä. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 110:1, 76–88.

Löfström, Jan & Kaarninen, Mervi (2013). Historian ja yhteiskuntaopin kokeet ylioppilastutkinnossa 2006–2012: havaintoja ja tutkimustehtäviä. Teoksessa Juuti, Kalle & Tainio, Liisa (toim.), *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 177–195.

Löfström, Jan, Rantala, Jukka, Rautiainen, Matti & Virta, Arja (toim.) (2009). *Historian ja yhteiskuntaopin harjoituksia ja opetusideoita*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Maguth, Brad & Hilburn, Jeremy (toim.) (2015). *The state of global education. Learning with the world and its people*. New York: Routledge.

Mahon, Jennifer (2006). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education*, 17:4, 391–405.

Malin, Antero, Sulkunen, Sari & Laine, Kati (2013). *PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Markkula, Katja (2007). Aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen yläkoulun maantieteen opetuksessa. Maantieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martikainen, Tuomas, Sintonen, Teppo & Pitkänen, Pirkko (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa Martikainen, Tuomas (toim.), *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.

Marton, Ferenc & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Matilainen, Mia (2011). *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

May, Stephen (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: avoiding essentialism. Teoksessa May, Stephen (toim.), *Critical multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press.

Mayall, Berry (2003). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press.

McRobbie, Angela (2000). *Feminism and youth culture*. London: Macmillan.

Mehtäläinen, Jouko, Niilo-Rämä, Mikko & Nissinen, Virva (2017). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Mikander, Pia & Holm, Gunilla (2014). Constructing threats and a need for control: textbook descriptions of a growing, moving world population. *Review of International Geographical Education Online*, 4:1, 7–25.

Mikkilä-Erdman, Mirjamajja, Olkinuora, Erkki & Mattila, Eija (1999). Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus*, 30:5, 436–449.

Mikkonen, Simo, Veijola, Anna & Ihalainen, Pasi (2013). Vertais- ja itsearvioinnin käyttö yliopistollisissa historianopetuksessa: tapaustutkimus menetelmäopetuksen opetuskokeilusta. *Kasvatus ja Aika*, 7:3, 69–85.

Milner, Henry (2002). *Civic literacy. How informed citizens make democracy work*. Hanover, NH: Tufts University Press.

Milner, H. Richard (2005). Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21:7, 767–786.

Morris, Ronald (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. *Social Studies*, January/February, 41–44.

Mouffe, Chantal (2000). *The democratic paradox*. London: Verso.

Möllenborg, Evelina & Holmberg, Kristina (2014). Drama – viktig resurs eller hämmare i undervisningen i samhällskunskap. *Norddidactica*, 2014:2, 97–115.

Niemenlehto, Riikka (2008). Instituutiokeskeisyydestä suoraan vaikuttamiseen. Lukion yhteiskuntaopin oppikirjojen kuva kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksista vuosina 1991–2007. Poliittisen historian pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.

Niemi, Hannele (toim.) (1998). *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Niemivirta, Markku (2004). Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. Teoksessa Vitikka, Erja (toim.), *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus, 42–53.

Nieto, Sonia & Bode, Patty (2008). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson Educational.

Niikko, Anneli (2000). Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa Enkenberg, Jorma, Väisänen, Pertti & Savolainen, Erkki (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 102–119.

Nilva, Elina & Rynänen, Sanna (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–41.

Nummenmaa, Anna-Raija & Välijärvi, Jouni (toim.) (2006). *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos & Life as Learning.

Nuutinen, Pirjo (2000). Näkökulmia nuorten poliittiseen sosialisatioon. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 127–145.

Oakland, John (2011). *British civilization. An introduction*. Seitsemäs painos. London & New York: Routledge.

Ochoa-Becker, Anna (2007). *Democratic education for social studies. An issues-centered decision making curriculum*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.

Odenstad, Christina (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap. En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Karlstad universitet.

Oesterreich, Detlef (2003). Impact of political knowledge and democratic competencies on desirable aims of civic education. *Journal of Social Science Education*, 1/2003.

Ohlander, Ann-Sofie (2010). *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap*. SOU 2010:33. Stockholm: Fritze.

Opetusministeriö (2000). *Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset*. Helsinki: Oikeusministeriö.

Orsmond, Paul, Merry, Stephen & Reiling, Kevin (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Journal of Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27:4, 309–323.

Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice, 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21:4, 433–466.

Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2010). *Teachers and human rights education*. London: Institution of Education Press.

Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.

Ouakrim-Soivio, Najat (2013a). *Toimivat päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Helsinki: Opetushallitus.

Ouakrim-Soivio, Najat (2013b) "Sitä osataan, mitä oppiaineiden tavoitteissa määritellään ja päättöarvioinnin kriteereillä arvioidaan". Teoksessa Räisänen, Anu (toim.), *Oppimisen arvioinnin kon-tektit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus, 141–158.

Ouakrim-Soivio, Najat (2014). Mitä historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arviointi kertoo erilaisten oppikirjojen, -materiaalien ja työtapojen käytöstä? *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja*, 52, 200–216.

Ouakrim-Soivio, Najat (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.

Paavola, Heini, Dervin, Fred & Talib, Mirja-Tytti (2013). Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus*, 44:3, 241–244.

Pakulski, Jan (1997). Cultural citizenship. *Citizenship Studies*, 1:1, 73–86.

Palttila, Harri (2014). *Ihan sama – vai onko? Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien suhtautuminen politiikkaan, vaikuttamiseen ja yhteiskuntaan*. Valtio-opin pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Pellegrino, James, Chudowsky, Naomi & Glaser, Robert (toim.) (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington: National Academic Press.

Penttinen, Pekka (2003). Basil Bernstein. Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.), *Kasvatussosiologian teoreetikoita: uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittisen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus, 81–104.

Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (toim.) (2010). *Handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.

Persson, Hans-Åke & Arvidsson, Håkan (2011). *Med kluven tunga: Europa, migrationen, integrationen*. Stockholm: Liber.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Piattoeva, Nelli (2010). *Citizenship education policies and the state: Russia and Finland in a comparative perspective*. Tampere: Tampere University Press.

Philo, Chris & Smith, Fiona (2003). Political geographies of children and young people. *Space & Polity*, 7, 2, 99–115.

Pitkänen, Jori (2008). *Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetusmetodina*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Pitkänen, Pirkko (2006). *Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä*. Helsinki: Edita.

POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Prout, Alan (2001). Preface. Teoksessa Alanen, Leena & Mayall, Berry (toim.), *Conceptualizing Child-Adult relations*. London: Routledge-Falmer, x–xii.

Puro, Pirjo-Riitta (2014). *Sanomalehdet koulutiellä – 50 vuotta sanomalehtien ja koulujen yhteistyötä*. Helsinki: Kustantaja Bod – Books on Demand.

Putnam, Robert (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Putnam, Robert (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century. *Scandinavian Political Studies*, 30:2, 137–174.

Pääkkönen, Hannu & Hanifi, Riitta (2011). *Ajankäytön muutokset 2010-luvulla*. Tilastokeskus. Tilastokeskus.fi/tup/julkaisut/tiedostot/isbn\_978-952-244-331-1.pdf [luettu 18.10.2017].

Raevaara, Kia (2011). *Jokapäiväisiä tietoja, taitoja ja asennekasvatusta. Kansalaistaidon asema ja tehtävä opetussuunnitelmassa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Raiker, Andrea & Rautiainen, Matti (2016). Education for democracy and England and Finland: Insights for consideration beyond the two nations. Teoksessa Raiker, Andrea & Rautiainen, Matti (toim.), *Educating for democracy in England and Finland. Principles and culture*. London: Routledge, 1–16.

Rantala, Jukka (2012). Miten historian taitoja opetetaan. Teoksessa Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma, *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus, 141–146.

Rantala, Jukka (2017). Kylmän sodan päätöksentekosimulaatio opetuskäytössä. *Ennen & Nyt – historian tietosanomat*, 2017:1 [saatavissa [www.ennenjanyt.net/2017/01/kylman-sodan-paatoksentekosimulaatio-opetuskaytossa/](http://www.ennenjanyt.net/2017/01/kylman-sodan-paatoksentekosimulaatio-opetuskaytossa/) 14.1.2017].

Rantala, Jukka & van den Berg, Marko (2015). Finnish high school and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters*, 2:1, 70–88.

Rapeli, Lauri & Leino, Mikko (2013). Kansalaisten poliittinen osallistuminen ja tietämys. *Aikuiskasvatus*, 33:1, 4–15.

Rautiainen, Matti (2004). Yhteiskuntatieteiden käsitteet: pedagoginen haaste. Teoksessa Ahonen, Sirkka & Siikaniva, Anu (toim.), *Eurooppalainen ulottuvuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 138–147.

Rautiainen, Matti & Löfström, Jan (toim.) (2015). *Kokeileva historian ja yhteiskuntaopin opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Rautiainen, Matti & Räihä, Pekka (2012). Education for democracy: a paper promise? The democratic deficit in Finnish educational culture. *Journal of Social Science Education*, 11:2, 8–23.

Rautiainen, Matti, Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Virta, Arja (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet. Taivotteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Ravitch, Diane (2010). Death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education. New York: Basic Books.

Ray, Beverly, Faure, Caroline & Kelle, Fay (2013). Using social impact games (SIGS) to support constructivist learning: creating a foundation for effective use in the secondary social studies education. *American Secondary Studies Education*, 41:2, 60–70.

Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Reinhardt, Sibylle (2005). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reinhardt, Sibylle & Richter, Dagmar (2007). Einführung: Der didaktische Rahmen. Teoksessa Reinhardt, Sibylle & Richter, D. (toim.), *Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 7–26.

Riitaoja, Anna-Leena (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Rokka, Pekka (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Roland-Lévy, Christine (2002). Economic socialization: how does one develop an understanding of the economic world. Teoksessa Hutchins, Merryn, Fülöp, Mártha & Van den Dries, Anne-Marie (toim.), *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe. European Issues in Children's Identity and Citizenship*. Stoke on Trent: Trentham Books, 17–30.

Ronkainen, Jussi (2009). *Väliviivakansalaiset: Monikansalaisuus asemana ja käytäntönä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Roos, Jeja-Pekka & Hoikkala, Tommi (toim.) (1998). *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus.

Ross, Alistair (2008). *A European education. Citizenship, identities and young people*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Russell, Carol & Shepherd, John (2010). Online role-play environments for higher education. *British Journal of Educational Technology*, 41:6, 992–1002.

Ruuskanen, Petri 2001. *Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntaukset ja mekanismit*. VATT.

Ruckenstein, Minna (2013). *Lapsuus ja talous*. Helsinki: Gaudeamus.

Saario, Johanna (2012). *Yhteiskuntaopin opiskelun kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sahlberg, Pasi (1996). *Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämishankkeen valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sakki, Inari (2010). *A success story or a failure? Representing the European integration in the curricula and textbooks of five countries*. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologian laitos.

Salmenkivi, Eero (2013). Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaalkoeuudistusten vaikutuksia. Miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. *Kasvatus & Aika*, 7:3, 24–39.

Salo, Ulla-Maija (2006). *Haluaisin tavata teidän Ylhäisyyden. Lasten kirjeitä presidentille*. Helsinki: WSOY.

Salo, Ulla-Maija (2010). Lapset, politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen. *Kasvatus*, 41:5, 419–431.

Salo, Ulla-Maija (2013). Dear Mrs President: Children's letters to the president of Finland as documents of life. Teoksessa Stanley, Liz (toim.), *Documents of life revisited: Narrative and biographical methodology for a 21st century critical humanism*. London: Ashgate, 133–145.

Salo, Ulla-Maija (2015). Uutta tuntumaa lapsuuteen, työhön ja talouteen. *Nuorisotutkimus*, 33:2, 66–70.

Sandahl, Johan (2012) Samhällsvetenskapliga tankebegrepp. Teoksessa Löden, Hans (toim.), *Forsknings av och för lärare. 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad universitet, 217–229.

Santavirta, Nina, Aittola, Eija, Niskanen, Paula, Pasanen, Irma, Tuominen, Katri & Solovieva, Svetlana (2001). Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.

Schulz, Wofram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Kerr, David & Losito, Bruno (2010). *ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Seppänen, Janne (2002). *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Tampere: Vastapaino.

Setälä, Maija (2003). *Demokratian arvo. Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.

Shananan, Timothy & Shananan, Cynthia (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78:1, 40–59.

Shaw, Carolyn (2010). Designing and using simulations and role-play exercises. Teoksessa Dene-mark, Robert (toim.), *The International Studies Encyclopedia*. Blackwell Reference Online. Oxford: Blackwell. [www.isacompendium.com/subscriber/tocnode?id=g9781444336597\\_yr2011\\_chunk\\_g9781444336597\\_ss1-4](http://www.isacompendium.com/subscriber/tocnode?id=g9781444336597_yr2011_chunk_g9781444336597_ss1-4) [luettu 12.9.2017].

Sinclair, Ruth (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18:2, 106–118.

Slade, Christina (2010). Shifting landscapes of citizenship. Teoksessa Möllering, Martina & Slade, Christina (toim.), *From migrant to citizen: Testing language, testing culture*. New York: Palgrave: Macmillan, 3–23.

Smith, Gary (2016). *Standard deviations. Flawed assumptions, tortured data and other ways to lie with statistics*. London: Duckworth Outlook.

Smith, Noel, Lister, Ruth, Middleton, Sue & Cox, Lynne (2005). Young people as real citizens: towards an inclusionary understanding of citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8:4, 425–443.

Soilamo, Outi (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turku: Turun yliopisto.

Stenius, Henrik (2003). Kansalainen. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Kurunmäki, Jussi, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija & Stenius, Henrik (toim.), *Käsitteet liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.

Stevens, Olive (1982). *Children talking politics*. Oxford: Martin Robertson.

Stevenson, Nick (2010). Cultural citizenship, education and democracy: Redefining the good society. *Citizenship Studies*, 14:3, 275–291.

Stroessner, Steven, Beckerman, Laurie & Whittaker, Alexis (2009). All the world's a stage? Consequences of a role-playing pedagogy on psychological factors and writing and rhetorical skill in college undergraduates. *Journal of Educational Psychology*, 101:3, 605–620.

Suomela, Liisa & Tani, Sirpa (2004). Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45–57.

Suoninen, Annika, Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari (2010). Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. *Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Sutela, Inkeri (2015a). Lukiolaisten näkemyksiä talouspolitiikasta ja taloustiedon kurssista. *Kasvatus*, 46:2, 143–159.

Sutela, Inkeri (2015b). Konkretian vaikeus: lukion taloustieto, talouskasvu ja kestävä kehitys lukio-  
laisten silmin – onko oppikirjalla väliä? *Nuorisotutkimus*, 33:1, 19–37.

Suutarinen, Sakari (2002). Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Brunell, Viking & Törmäkangas, Kari (toim.), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.

Suutarinen, Sakari (2007a). Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 99–124.

Suutarinen, Sakari (2007b). Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelemaa kansalaisuutta. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 63–98.

Suutarinen, Sakari (2008). Vapaan koulutuksen tukisäätiö. Koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. *Kasvatus & Aika*, 2:2, 29–52.

Suutarinen, Sakari & Törmäkangas, Kari (2012). Nuorten koulukokemukset, tiedollinen osaaminen ja valmius laittomaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Teoksessa Kupari, Pekka & Siisiäinen, Martti (toim.), *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 69–92.

Syrjäläinen, Eija (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Syrjäläinen, Eija & Kujala, Tiina (2010). Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, Markku, Tainio, Liisa, Ikävalko, Elina, Palmu, Tarja & Tani, Sirpa (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–40.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tainio, Liisa & Teräs, Tiina (2010). *Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa*. Helsinki: Opetushallitus.

Talib, Mirja-Tytti (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Talib, Mirja-Tytti, Löfström, Jan & Meri, Matti (2004). *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.

Tallgren, Sini (2015). Oikeudenkäyntisimulaatio lakitiedon opetuksessa. Teoksessa Rautiainen, Matti & Löfström, Jan (toim.), *Kokeileva historian ja yhteiskuntaopin opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollinen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus 47–72.

Tammi, Tuure (2008). *Demokratiaa luokahuoneessa. Toimintatutkimus kolmasluokkalaisten osallistamisesta päätöksentekoon*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Tammi, Tuure (2013). Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of the deliberations and the teacher's role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8:1, 73–86.

Tammi, Tuure, Raisio, Harri & Ollila, Seija (2014). Oppilaitokset ja deliberatiivisen demokratian reunaehdot: opiskelijoiden kokemuksia kolmesta kansalaisraadista. *Kasvatus*, 45:3, 228–241.

Thomas, Nigel (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15:2, 199–218.

Tikkanen, Greta (2010). *Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kemian opettajankoulutusyksikkö.

Tisdall, Kay & Davis, John (2004). Making a difference? Bringing children's and young people's views into policy-making. *Children & Society*, 18:2, 131–142.

Tomperi, Tuukka (2004). Elämäntutkimustiedon tiedetaustasta. Teoksessa Ahonen, Sirkka & Siikaniva, Anu (toim.), *Eurooppalainen ulottuvuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 392–408.

Tomperi, Tuukka (2011). Poliittinen sosiaalisuus perheissä. Tutkimuksen perinteestä nykynäkyymiin. *Nuorisotutkimus*, 29:3, 3–28.

Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kii-lakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.

Toulmin, Stephen (2015 [2003]). *Argumentit. Luonne ja käyttö*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: niin & näin.

Tujula, Mikko (2012). Osallisuutta vai näennäisdemokratiaa? Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Unsworth, Len (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Valtioneuvoston kanslia (2011). *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Vanninen, Petri (2012). *Toisen asteen opiskelijoiden lukemisvaikeus ja sen kuntoutus aivojen tasapainomallin mukaan: teoria, harjoitusmateriaali ja luokitusjärjestelmä kahden kuntoutuskokeilun valossa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.



- Wass, Hanna (2008). *Generations and turnout. The generational effect in electoral participation in Finland*. Helsinki: Helsingin yliopisto, valtio-opin laitos.
- Watson, Jane & Callingham, Rosemary (2003). Statistical literacy: a complex hierarchical concept. *Statistics Education Research Journal*, 2:2, 3–46.
- Weller, Susie (2007). *Teenagers' citizenship. Experiences and education*. London: Routledge.
- Werlich Egon (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Westheimer, Joel & Kahne, Joseph (2004). What kind of citizen? The politics of Educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41:2, 237–269.
- Vernersson, Folke (1999). *Undervisa om samhället. Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Wheeler, Sarah (2006). Role-playing games and simulations for international issues courses. *Journal of Political Education*, 2:3, 331–347.
- Willis, Paul (1984 [1977]). *Koulun penkiltä palkkatyöhön: miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt*. Suom. Airi Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.
- Wilska, Terhi-Anna (2014). Nuoret osallistuvat kulutusvalinnoillaan – vai osallistuvatko? Teoksessa Myllyniemi, Sami (toim.), *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosaain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura, 121–124.
- Wilson, Elixabeth, Wright, Vivian, Inman, Christopher & Matherson, Lisa (2011). Retooling the social studies classroom for the current generation. *Social Studies*, 102:2, 65–72.
- Windischbauer, Elfriede (2011). Leistungen kompetenzorientiert diagnostizieren anhand von Karikaturen. Teoksessa Ammerer, Heinrich & Windischbauer, Elfriede (toim.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern*. Wien. Edition polis, 50–51.
- Virta, Arja (1995). *Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä*. Turku: Turun yliopisto.
- Virta, Arja (1998). *Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry. 1948–1998*. Helsinki: HYOL ry.
- Virta, Arja (1999). *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turku: Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Virta, Arja (2000). Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 55–85.
- Virta, Arja (2004). Evaluerings betydelse i lärande och undervisning. Tankar om evaluerings relevans, validitet, etik och förändring. Teoksessa Holmlund, Kerstin (toim.), *Vad har kvalitet med skolan att göra*. Lund: Studentlitteratur, 147–169.
- Virta, Arja (2006). Kansalaisen osallistumiskanavat yhteiskuntaopin kirjojen kuvaamina. Teoksessa Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.), *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajan koulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollinen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 96–107.
- Virta Arja (2007). Historical literacy. Thinking, reading and understanding history. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 4, 11–25.

Virta, Arja (2008). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Virta, Arja & Törmäkangas, Kari (2002). Tyttöjen ja poikien yhteiskunnalliset tiedot, taidot ja asenteet vertailussa. Teoksessa Brunell, Viking & Törmäkangas, Kari (toim.), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 93–114.

Virta, Arja, Räsänen, Meiju & Tuittu, Anne (2011). Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, Kirsi, Tuittu, Anne, Virta, Arja & Rinne, Risto (toim.), *Vieraina koulussa, Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, 159–233.

Virta, Arja & Virta Marjaana (2015). What to change – how to have influence? Children's ideas about exercising power and participating. *Journal of Social Science Education*, 14:2, 81–91.

Woodhead, Martin (2010). Foreword. Teoksessa Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (toim.), *Handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, xi–xxii.

Vuorio-Lehti, Minna (2006). *Valkolakin viesti. Ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen*. Turku: Turun yliopisto.

Vuorisalo, Mari (2013). *Lasten kentät ja pääomat: osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Väljärvi, Jouni (2000). Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa Väljärvi, Jouni (toim.), *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle*. Helsinki: Opetushallitus, 157–181.

Vänskä, Annamari & Autio, Minna (2009). Aikuisia lapsia ja lapsiaikuisia – symbolinen lapsuus visualisoituvassa kulutuskulttuurissa. *Nuorisotutkimus* 27:4, 53–69.

Young, Michael (2014) Powerful knowledge as a curriculum principle. Teoksessa Young, Michael, Lambert, David, Roberts, Carolyn & Roberts, Martin, *Knowledge and the future school. Curriculum and social justice*. London: Bloomsbury.

Zembylas, Michalinos (2003). Interrogating “teacher identity”: emotion, resistance, and self-definition. *Educational Theory*, 53:1, 107–127.

Ziehe, Thomas (1991 [1982]). *Uusi nuoriso – epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suom. Raija Sironen & Jussi Tuomaa. Tampere: Vastapaino.

Ängeslevä, Sonja (2014). Tosielämän minicraftaaminen. Teoksessa Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana & Kopisto, Kaisa (toim.), *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 118–132.

Örbring, David (2014). Geografiska perspektiv i utbildning av lärare i samhällskunskap. *Norddidactica*, 1/2014, 41–52.



# VALPPAAKSI KANSALAISEKSI – YHTEISKUNTATIEDOLLISEN OPETUKSEN TAITO JA TEORIA



Teoksessa käsitellään yhteiskunnallisen opetuksen ja kasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä kysymyksiä. Yhteiskuntaopin oppiaine on keskeinen osa koulun yhteiskunnallista opetusta ja kasvatusta, mutta näiden alue ulottuu myös muihin oppiaineisiin, ja viime kädessä koulun toimintakulttuuriin.

Opetuksessa olennaisia kysymyksiä ovat, miten yhteiskunnallista tietoa hankitaan, miten sen pätevyyttä arvioidaan ja miten sitä käytetään. Suomessa yhteiskunnallisen opetuksen suuri haaste ei tosin koske tietoja ja taitoja, vaan asenteita ja toimintaa. Yhteiskunnallinen osallistuminen voidaan oppia. Koulun toimintakulttuurin tulisi tukea nuorten luottamusta omiin yhteiskunnallisiin valmiuksiin. Alati muuttuvassa yhteiskunnassa yhteiskunnallisen opetuksen keskeinen tehtävä on auttaa nuoria ymmärtämään yhteiskuntaa, toimimaan siinä ja vaikuttamaan sen kehitykseen.

Teoksessa käsitellään muun muassa kansalaisuuden ja demokratian teemoja, ja tutkimusta nuorten yhteiskunnallisesta ajattelusta ja asenteista. Siinä pohditaan yhteiskunnallisen tiedon oppimista, yhteiskunnallista lukutaitoa ja yhteiskunnallista opetusta kulttuuri- ja moninaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa tarkastellaan myös yhteiskuntaopin oppimistavoitteita, oppimisen arviointia ja oppimateriaaleja. Siinä esitellään myös yhteiskuntaopin opetuksen työtapoja ja ehdotuksia niiden käytöstä.

Toivomme, että sekä ammatissa jo toimivat että opettajaksi opiskelevat löytävät teoksesta uusia näkökulmia yhteiskunnalliseen opetukseen.

Teos on suunniteltu yliopistolliseksi oppikirjaksi yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen opintoihin.

